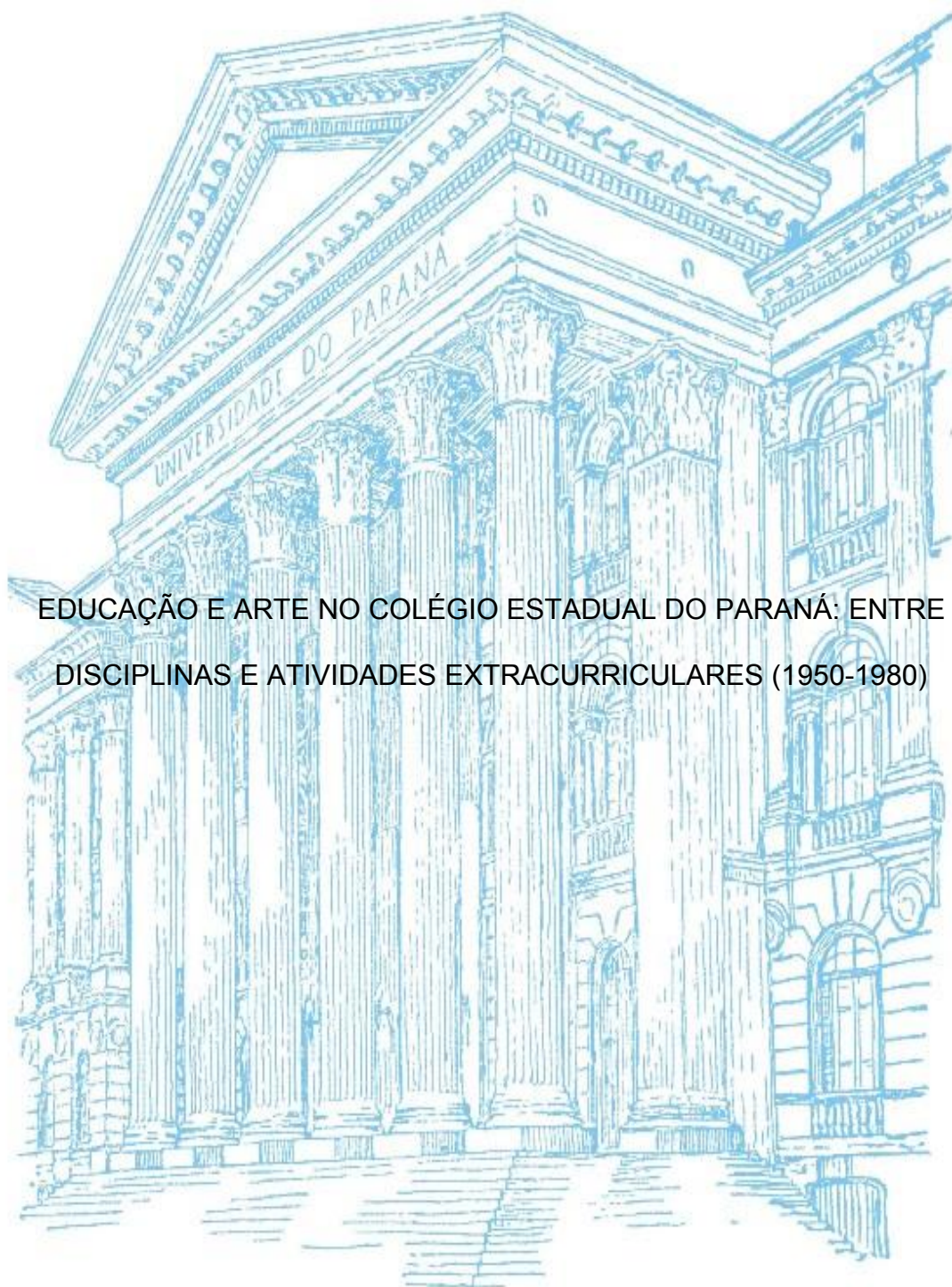


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JACYARA BATISTA SANTINI



EDUCAÇÃO E ARTE NO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ: ENTRE
DISCIPLINAS E ATIVIDADES EXTRACURRICULARES (1950-1980)

CURITIBA

2021

JACYARA BATISTA SANTINI

EDUCAÇÃO E ARTE NO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ: ENTRE
DISCIPLINAS E ATIVIDADES EXTRACURRICULARES (1950-1980)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito para a obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Dulce Regina Baggio Osinski.

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Santini, Jacyara Batista.

Educação e arte no Colégio Estadual do Paraná : entre disciplinas e
atividades extracurriculares (1950-1980) / Jacyara Batista Santini –
Curitiba, 2021.

283 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Dulce Regina Baggio Osinski

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Estudantes – Programas de atividades. 3.
Educação – História - 1950-1980. 4. Colégio Estadual do Paraná (CEP).
I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **JACYARA BATISTA SANTINI** intitulada: **EDUCAÇÃO E ARTE NO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ: ENTRE DISCIPLINAS E ATIVIDADES EXTRACURRICULARES (1950-1980)**, sob orientação da Profa. Dra. DULCE REGINA BAGGIO OSINSKI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 23 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica
30/06/2021 11:43:32.0
DULCE REGINA BAGGIO OSINSKI
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
30/06/2021 13:38:54.0
CONSUELO ALCIONI BORBA DUARTE SCHLICHTA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
29/06/2021 16:54:38.0
IRIANA NUNES VEZZANI
Avaliador Externo (FAP - UNESPAR)

Assinatura Eletrônica
30/06/2021 08:06:51.0
NADIA GAIOFATTO GONÇALVES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
29/06/2021 18:17:47.0
ROSSANO SILVA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

DEDICATÓRIA

*Aos professores de Arte que tanto lutam
por um espaço no ensino e por uma
dignidade na profissão.*

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que colaboraram na continuidade do meu percurso acadêmico. À todas, minha profunda gratidão!

À professora e orientadora Dulce Regina Baggio Osinski, pelo generoso acolhimento, pela presença constante, pelo compartilhamento de incontáveis saberes e por sua condução atenta e firme.

Aos membros da banca, Nadia Gaiofatto Gonçalves, Iriana Vezzani, Rossano Silva pela leitura atenta desde o exame de qualificação com apontamentos que muito auxiliaram o amadurecimento desta pesquisa.

À querida Consuelo Schlichta, pela confiança em mim depositada, pelos contínuos incentivos e por ter aceitado o convite para participar da banca final.

À querida Giovana Simão por sua empatia e disponibilidade em tentar abrir caminhos nos arquivos.

Ao PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná pela forma inclusiva e democrática com que conduziu minha formação como pesquisadora. E especial, pelo acompanhamento e pronto atendimento das secretárias Sandra Mara Maciel de Lima e Cinthia Marloch, do meu ingresso no mestrado à fase final do doutorado.

Ao GPHIE – Grupo de Pesquisa em História, Intelectuais e Educação da UFPR, coordenado pelo professor Carlos Eduardo Vieira, pelo acolhimento, pelas fecundas discussões e estudos propostos.

Ao NUHFOPE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Formação e das Práticas Educativas, coordenado pelas professoras Liane Bertucci e Nadia Gaiofatto Gonçalves, pelas muitas trocas e debates sobre a importância de diversos tipos de acervos possíveis para pesquisas em História da Educação.

Aos professores da linha de História e Historiografia da Educação: Carlos Eduardo Vieira, Gizele de Souza, Liane Bertucci, e Rossano Silva, cujas ações docentes nas disciplinas ministradas expandiram a minha compreensão sobre o fazer da História, iniciada no mestrado.

Ao professor Ricardo Carneiro Antonio, por dividir comigo inúmeros saberes no estágio de docência no ateliê de gravura do DEARTES – Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

À Sônia Tramuja Vasconcellos, pela generosidade e compartilhamento de experiências no estágio de docência na Faculdade de Artes do Paraná – Campus II UNESPAR, e por sua sempre presente escuta amorosa.

À professora Joana Paulin Romanowski e colegas da disciplina *Formação de professores: processos e profissionalização docente*, no segundo semestre de 2017, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.

A todos os colegas das disciplinas.

Aos colegas Amanda, Ceres, Ellen, Fernanda e Vânia pelas seguidas trocas em aulas, em almoços, em cafés, por telefone e por mensagens.

Às amigas Adriana e Elis pelo frequente apoio.

Ao Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná, sob os cuidados de Luzinete Pereira da Silva, Cecília Herrmann Menezes (*In memoriam*) e Vera Alice Varela.

Aos professores e coordenação da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná.

À professora e coordenadora Maura Ferreira Probst, por seu incansável apoio no acesso às fontes do arquivo da Escolinha de Arte do CEP.

Aos centros de pesquisa do Arquivo e Biblioteca da Universidade Federal do Paraná, Arquivo Público do Paraná, Biblioteca Pública do Paraná, Círculo de Estudos Bandeirantes – PUCPR, Museu de Arte Contemporânea do Paraná – MAC.

À Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

Ao Programa de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES do Governo Federal, pelo subsídio financeiro à pesquisa.

Aos familiares queridos e amigos, pela presença constante atenta e paciente.

E por fim, ao André, Pedro e Luiza pelo grande apoio, afeto, companheirismo e por sempre acreditarem em mim.

A história é sempre ambivalente: o lugar que ela destina ao passado é igualmente um modo de dar lugar a um futuro.

Michel de Certeau

RESUMO

A presente tese tem por objetivo analisar a educação em arte no Colégio Estadual do Paraná – CEP entre as décadas de 1950 e 1980, com foco nas relações entre as disciplinas curriculares e as atividades extracurriculares, especialmente as desenvolvidas na Escolinha de Arte. Ao longo desse tempo, os ensinamentos curriculares do Desenho, da Música, das Artes Aplicadas e as atividades extracurriculares dos anos 1950 e 1960, compuseram um conjunto destinado à educação integral do aluno. Porém, das disciplinas curriculares do referido período, a análise se ateve ao Desenho e às Artes Aplicadas. Acima das pretensões educativas do Colégio, se impôs a Lei n. 5.692/71, garantindo, de um lado, a inclusão da Educação Artística para todas as escolas, mas por outro, determinando ao CEP um ensino artístico curricular com tratamento diverso das atividades da Escolinha. Foram utilizadas fontes de tipologias diversas, tais como documentos oficiais, artigos de periódicos paranaenses, periódicos do CEP, atas, regimento interno, relatórios, normas e legislações educacionais, currículos, projetos de ensino, fotografias e alguns depoimentos de professores e alunos do período pesquisado no Colégio. Em termos metodológicos, a análise tem como apoio os conceitos de cultura escolar de Viñao Frago, o de currículo de Ivor Goodson, o de disciplina de André Chervel, e os de táticas e estratégias de Michael de Certeau. O contexto de condições materiais privilegiadas, a partir da nova sede do Colégio em 1950, e o compartilhamento das ideias de arte na educação, tornaram possível uma relação intrínseca entre disciplinas e atividades extracurriculares de base artística, criando assim uma cultura escolar própria.

Palavras-chave: História das disciplinas; Colégio Estadual do Paraná; Escolinha de Arte; Educação Artística. Lei n. 5.692/71.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze art education at the Colégio Estadual do Paraná – CEP (Paraná's State School) - CEP between the 1950s and 1980s, focusing on the relationship between curricular disciplines and extracurricular activities, especially those developed at Escolinha de Arte (Art School). Throughout that time, the curricular teachings of Drawing, Music, Applied Arts, and extracurricular activities of the 1950s and 1960s composed a set destined for the integral education of the student. However, of the curriculum subjects of that period, this analysis focused on Drawing and Applied Arts. Above the educational pretensions from the School, Law n. 5.692/71 ensuring, on one side, the inclusion of Art Education to all schools but, on the other side, imposing CEP an art education different from the one it previously offered on Escolinha. Multiple sources were used, such as official documents, articles from Paraná periodicals, CEP periodicals, minutes, internal regulations, reports, educational norms and legislation, resumes, teaching projects, photographs, and some testimonies provided by teachers and students from the period researched in the school. In methodological terms, this analysis is based on the concepts of school culture by Viñao-Frago, on the curriculum concepts of Ivor Goodson, on André Chervel's school subjects concepts and on the tactics and strategies concepts by Michael de Certeau. The context of a privileged physical structure after the 1950's new school campus along with the sharing of ideas of art in school education made possible an intrinsic relationship between school program and art-based extracurricular activities, thus creating its own school culture.

Keywords: History of school subjects; Colégio Estadual do Paraná; Art School; Artistic education; Law n. 5.692/71.

RESUMEN

La presente tesis tiene como objetivo analizar la educación artística en el Colégio Estadual do Paraná - CEP entre las décadas de 1950 y 1980, centrándose en la relación entre las disciplinas curriculares y las actividades extracurriculares, particularmente aquellas que fueron las desarrolladas en Escolinha de Arte. A lo largo de ese tiempo, las enseñanzas curriculares de Dibujo, Música, Artes Aplicadas y actividades extracurriculares de los años 1950 y 1960, compusieron un conjunto destinado a la formación integral del alumno. Sin embargo, de las disciplinas curriculares de aquel periodo, el análisis se restringe al Dibujo y Artes Aplicadas. Muy por encima de las pretensiones educativas del Colegio, se impuso la Ley n. 5.692/71, la cual garantizaba, por un lado, la inclusión de la Educación Artística para todas las escuelas, pero por otro, determinando al CEP una enseñanza artística curricular con tratamiento diferente a las actividades de la Escolinha. de las disciplinas curriculares de aquel período tipológicas diversas, tales como documentos oficiales, artículos de periódicos paranaenses, periódicos del CEP, actas, regimiento interno, expedientes, normas y legislaciones educacionales, currículos, proyectos de enseñanza, fotografías y algunos testimonios de profesores y alumnos del periodo seleccionado en el colegio. En términos metodológicos, el análisis tiene como apoyo los conceptos de cultura escolar de Viñao Frago, el del *currículum* de Ivor Goodson, el de la disciplina de André Chervel y los de las tácticas y estrategias de Michel de Certeau. Em el contexto de condiciones materiales privilegiadas, a partir de la nueva sede del Colegio en 1950, y el compartimiento de las ideas del arte en la educación, hicieron posible una relación intrínseca entre disciplinas y actividades extracurriculares de base artística, creando así una cultura escolar propia.

Keywords: Historia de las disciplinas; Colégio Estadual do Paraná; Escolinha de Arte; Educación Artística; Ley n. 5.692/71.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------|---|-----|
| FIGURA 1 – | FACHADA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (DÉCADA DE 1950) | 42 |
| FIGURA 2 – | FACHADA DO GINÁSIO PARANAENSE E ESCOLA NORMAL (1916) | 44 |
| FIGURA 3 – | VISTA AÉREA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (DÉCADA DE 1960) | 49 |
| FIGURA 4 – | PLANTA ESQUEMÁTICA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ | 50 |
| FIGURA 5 – | ESPECIFICAÇÕES DO INTEXPRESS | 131 |
| FIGURA 6 – | DÉBRICOLLAGE | 159 |
| FIGURA 7 – | TV GARDEN | 159 |
| FIGURA 8 – | GENTE GRAU 1 | 161 |
| FIGURA 9 – | GENTE DERIVADA | 162 |
| FIGURA 10 – | TEXTO CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO OU EDUCRIAÇÃO (FRAGMENTO P. 2) | 168 |
| FIGURA 11 – | TEXTO CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO OU EDUCRIAÇÃO (FRAGMENTO P. 4) | 169 |
| FIGURA 12 – | O MEIO SÃO AS MASSA-GENS | 170 |
| FIGURA 13 – | FICHA MODELO DE NOÇÕES | 184 |
| FIGURA 14 – | FICHA DE EXERCÍCIOS | 184 |
| FIGURA 15 – | FICHA DE AUTOCORREÇÃO | 185 |
| FIGURA 16 – | SALA DE DESENHO Nº 212 | 206 |
| FIGURA 17 – | SALA DE DESENHO Nº 416 | 207 |
| FIGURA 18 – | AULA DE GEOMETRIA NO GINÁSIO PARANAENSE | 208 |
| FIGURA 19 – | SALA DE DESENHO - 1941 | 208 |
| FIGURA 20 – | PLANTA DA SALA 429 – SALA DE DESENHO | 212 |
| FIGURA 21 – | SALA DE TRABALHOS MANUAIS – OFICINA [195-] | 214 |
| FIGURA 22 – | SALA DE TRABALHOS MANUAIS – FEMININA [195-] | 214 |
| FIGURA 23 – | PLANTA DE TRABALHOS MANUAIS | 215 |
| FIGURA 24 – | AULA DE PINTURA [195-] | 220 |
| FIGURA 25 – | AULA DE MODELAGEM [195-] | 222 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| FIGURA 26 – | SALA DE MODELAGEM [195-] | 223 |
| FIGURA 27 – | DIFERENTES SUPORTES PARA PINTURA | 224 |
| FIGURA 28 – | PAREDE COMO SUPORTE DE PRODUÇÃO E DE EXPOSIÇÃO | 225 |
| FIGURA 29 – | PINTURA NA ESCOLINHA DE ARTE [195-] | 227 |
| FIGURA 30 – | GABINETE DE HISTÓRIA NATURAL (1946) | 228 |
| FIGURA 31 – | PINTURA EM CERÂMICA NA ESCOLINHA DE ARTE [195-] | 229 |
| FIGURA 32 – | GUIDO VIARO NAS ATIVIDADES DE CERÂMICA NO CENTRO JUVENIL DE ARTES PLÁSTICAS | 231 |
| FIGURA 33 – | GRUPO DE CRIANÇAS NA ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL | 232 |
| FIGURA 34 – | DIVERSIDADE DE MATERIAIS | 234 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------|--|-----|
| QUADRO 1 – | QUADRO DE DISCIPLINAS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO – LEI ORGÂNICA – 1942 | 68 |
| QUADRO 2 – | DISTRIBUIÇÃO DO HORÁRIO - CLASSES INTEGRAIS – 1963 | 81 |
| QUADRO 3 – | ESQUEMA CURRICULAR 5ª E 6ª SÉRIES – CEP – 1972 E 1973 ... | 124 |
| QUADRO 4 – | PLANO CURRICULAR DO COMPLEXO DE 1º GRAU - 1ª A 8ª SÉRIES – CEP (1972) | 127 |
| QUADRO 5 – | SUGESTÕES PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO – PROGRAMAÇÃO CURRICULAR ESTADUAL - 1975..... | 141 |
| QUADRO 6 – | SUGESTÕES PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA PROGRAMAÇÃO CURRICULAR ESTADUAL - 1975..... | 143 |
| QUADRO 7 – | CURSO EDUCAÇÃO CRIADORA (1971) - MÓDULO 1 (PARA PROFESSORES PRIMÁRIOS) | 154 |
| QUADRO 8 – | CURSO EDUCAÇÃO CRIADORA (1971) - MÓDULO 2 (PARA PROFESSORES SECUNDÁRIOS) | 156 |
| QUADRO 9 – | HORÁRIO DA 1ª SÉRIE DO CURSO GINASIAL DO CEP - MANHÃ (1952) | 238 |

| | |
|---|-----|
| QUADRO 10 – NÚMERO DE AULAS SEMANAIS DO CURSO GINASIAL DO CEP – MANHÃ (1952) | 240 |
| QUADRO 11 – ESQUEMA DA GRADE HORÁRIA DO CURSO GINASIAL DO CEP (1962) | 243 |
| QUADRO 12 – ATIVIDADES DA ESCOLINHA DE ARTE DO CEP (1957-1970) | 249 |

LISTA DE SIGLAS

| | | |
|---------|---|--|
| ANPAP | – | Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas |
| ANPED | – | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| CAPE | – | Curso de Artes Plásticas na Educação |
| CAPES | – | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CECEP | – | Centro Estudantil do Colégio Estadual do Paraná |
| CEE | – | Conselho Estadual de Educação |
| CEP | – | Colégio Estadual do Paraná |
| CIAE | – | Curso Intensivo de Arte na Educação |
| CFE | – | Conselho Federal de Educação |
| CNE | – | Conselho Nacional de Educação |
| CJAP | – | Centro Juvenil de Artes Plásticas |
| DBAE | – | <i>Disciplined Based Art Education</i> |
| EAB | – | Escolinha de Arte do Brasil |
| FAAP | – | Fundação Álvares Penteado |
| FEMP | – | Faculdade de Educação Musical do Paraná |
| INEP | – | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| INSEA | – | Sociedade Internacional de Educação através da Arte |
| LDB | – | Lei de Diretrizes e Bases |
| LDBEN | – | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MAC | – | Museu de arte Contemporânea |
| MAM-RIO | – | Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro |
| MEA | – | Movimento Escolinhas de Arte |
| MEC | – | Ministério da Educação e Cultura |
| PUC PR | – | Pontifícia Universidade Católica do Paraná |
| RECIPRO | – | Reciclagem de Professores |
| SEEC | – | Secretaria de Estado da Educação e da Cultura |
| UFPR | – | Universidade Federal do Paraná |
| UNESCO | – | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 17 |
| 1 DISCIPLINAS E ATIVIDADES DE ARTE NO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ | 42 |
| 1.1 ARTES ENTRE AS DISCIPLINAS CURRICULARES | 56 |
| 1.2 ATIVIDADES EXTRACURRICULARES: FORMAÇÃO INTEGRAL E ARTE NA EDUCAÇÃO | 90 |
| 2 A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS ATIVIDADES NA ESCOLINHA DE ARTE | 111 |
| 2.1 EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA LEI N. 5.692/71 E NAS CONCEPÇÕES CURRICULARES DO PARANÁ | 118 |
| 2.2 ENTRE AS IDEIAS DE LIBERDADE DE EXPRESSÃO, EDUCAÇÃO CRIADORA E CRIATIVIDADE | 148 |
| 2.3 EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLINHA DE ARTE: INTERSEÇÕES POSSÍVEIS | 175 |
| 3 BRECHAS NO ESPAÇO ESCOLAR PARA O TEMPO LIVRE | 201 |
| 3.1 A DIMENSÃO DO ESPAÇO NAS DISCIPLINAS ARTÍSTICAS E NAS ATIVIDADES LIVRES DA ESCOLINHA DE ARTE | 205 |
| 3.2 TEMPO PARA ATIVIDADES LIVRES ENTRE AS DISCIPLINAS | 237 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 252 |
| FONTES E REFERÊNCIAS | 258 |

INTRODUÇÃO

A presente tese tem por objetivo analisar a educação em arte no Colégio Estadual do Paraná – CEP entre as décadas de 1950 a 1980, com foco nas relações entre as disciplinas curriculares e as atividades livres, especialmente as desenvolvidas na Escolinha de Arte da Instituição. Embora o CEP tenha disponibilizado aos alunos a disciplina e atividades da área de música, essa investigação recai sobre as disciplinas do Desenho, das Artes Aplicadas e posteriormente da Educação Artística, mais relacionadas às artes plásticas. Da mesma forma, dentre as atividades extracurriculares, interessa observar as ligadas a esse campo de conhecimento, tais como as de desenho, pintura e modelagem, entre outras, ocorridas na Escolinha de Arte do CEP.

A busca pelas razões que resultaram na inclusão obrigatória da disciplina de Educação Artística nas escolas de 1º e 2º grau, iniciada na pesquisa de mestrado intitulada *Da Música às Artes Plásticas: a constituição da Licenciatura em Educação Artística na Faculdade de Educação Musical do Paraná (década de 1970)* de 2016, me conduziu ao encontro de fontes e pesquisas anteriores que apontaram para as experiências das escolinhas de arte entre os anos 1940 e 1960, apoiadas nos pressupostos da livre expressão e da educação integral.

Além disso, o processo de investigação sobre a constituição da licenciatura, que possibilitou a formação superior de professores para atuar com a disciplina de Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus, me fez refletir e querer saber mais sobre como esta teria sido pensada no contexto da Lei n. 5.692/71, bem como o que acarretaria para os ensinos artísticos existentes até então.

Por outro lado, o interesse pela educação em arte tem uma estreita relação com minha própria formação, ligada à educação por conta do magistério e, mais tarde, por ocasião da licenciatura em Artes Visuais. As experiências como docente de arte em cursos de formação de professor, entre os anos 2010 e 2014, também me impulsionaram a tentar entender, dentro de uma perspectiva histórica, tanto a estruturação da disciplina quanto as questões ordinárias da vida do professor de arte sobre *o que e como* trabalhar suas aulas.

Inserindo-se no campo da História e Historiografia da Educação, esta pesquisa propõe, além do objetivo geral anunciado na abertura desta introdução, os seguintes objetivos específicos: discutir sobre o ensino de arte curricular do Desenho e dos

Trabalhos Manuais nas séries ginasiais, e sobre as atividades extracurriculares do CEP entre os anos 1950 e 1960; perspectivar as concepções de educação e arte na Escolinha de Arte do CEP e na disciplina de Educação Artística instituída pela Lei n. 5.692/71; perceber as possíveis tensões entre as atividades da Escolinha de Arte do Paraná e a disciplina de Educação Artística; e, finalmente, analisar o espaço, o tempo e a materialidade reservados pela instituição ao ensino artístico.

A escolha do Colégio Estadual do Paraná como cenário desta investigação se deu por se tratar de uma instituição modelar que promoveu em seu interior – e até hoje promove – diversas formas de ensino e atividades artísticas. Refletir sobre o espaço físico e simbólico destinado a essas experiências no CEP implica considerar o lugar da formação artística na escola e na sociedade paranaense. Para Antonio Viñao Frago (2000), o interesse científico pelo espaço e tempo escolares no âmbito historiográfico é justificado por serem esses elementos que conformam e condicionam a vida social e humana. Esses dois conceitos são importantes na medida em que, com base na concepção de Frago (1996), dar sentido ao espaço significa transformá-lo em *lugar*.

O Colégio Estadual do Paraná passou por diversas fases e denominações. Iniciou sob a forma de Liceu de Curitiba, com o sancionamento da Lei n. 33, de 13 de março de 1846¹. Algumas décadas depois, a partir de sua reforma, em 1876, o Liceu passou a denominar-se *Instituto Paranaense* (1879). Por ocasião do Decreto Estadual n. 3, de 18 de maio de 1892, o Instituto mudou novamente de nome, passando a se chamar Ginásio Paranaense, sendo em 1900 equiparado ao Colégio Pedro II. Segundo Mariana Rocha Zacharias (2013, p. 37), “o primeiro processo de equiparação do Ginásio durou cinco anos, tendo ocorrido a oficialização em 1905 pelo Decreto Federal n. 5742.” Mais tarde, por meio do Decreto Estadual n. 614, de 10 de junho de 1942, recebeu o nome de Colégio Paranaense. A denominação Colégio Estadual do Paraná, mantida até hoje, foi recebida no ano seguinte, em 1943 (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, [197-]).

A inauguração da sede atual se deu em 1950², uma edificação idealizada e planejada desde a gestão de Manoel Ribas na década de 1940 (REALIZAÇÕES..., *O Dia*, 1943, p. 2). Diante das mudanças que acompanham a trajetória da Instituição, é

¹<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1846/lei%20n.33,%20de%2013.03.1846.pdf>

² Essa sede foi inaugurada no dia 29 de março de 1950 pelo Presidente da República de então, Eurico Gaspar Dutra e pelo Ministro da Educação e Cultura, Clemente Mariani (RECEBEU..., *A Tarde*, 1950)

preciso concordar com as considerações de Suderli Oliveira Lima (2008), de que cada uma delas está:

relacionada a períodos distintos e envolve particularidades e significações próprias. Portanto, compreende-se o CEP, além de um espaço para pesquisa, como um lugar de produção do conhecimento, com saberes próprios e autônomos [...] ou seja, com uma cultura escolar própria. (LIMA, 2008, p. 29).

Por esse motivo, é possível considerar que parte dos saberes artísticos que circularam no CEP foram produzidos em seu interior, sendo tributários das concepções vigentes, dos professores que ali atuaram e da materialidade. A parte edificada do CEP foi projetada para atender a requisitos pedagógicos e higiênicos modernos, contemplando assim 48 salas de aulas, salas para professores, para a administração, anfiteatro, salão nobre e biblioteca, entre outros espaços, numa arquitetura sóbria e imponente (REALIZAÇÕES..., *O Dia*, 1943). Além do espaço físico, conforme aponta Ernani Costa Straube³ (1993, p. 106), o CEP tinha como competência, conferida pela Secretaria de Educação e Cultura, “servir de modelo para os estabelecimentos do ensino secundário”.

Segundo Ana Paula Correia (2004), em meio à arrojada modernidade arquitetônica do CEP, era possível ver uma nova perspectiva de educação com salas de leitura, auditório para atividades culturais que permitia grandes eventos musicais e teatrais, além dos ginásios esportivos. Para a autora, sob o olhar moderno, havia uma preocupação higienista com a ventilação e a iluminação, enquanto a criação de novos ambientes indicava um investimento em programas pedagógicos inovadores.

O contexto de construção da nova sede do CEP, frente ao quadro nacional, na década de 1950, é importante para que se possa entender algumas das razões, expressas na materialidade, para os rumos da educação secundária. A busca por uma visão moderna em diversos segmentos da vida em sociedade já ocorria desde o século XIX e seguindo esse movimento a construção do Colégio, já no século XX, apresenta uma identificação com a arquitetura moderna.

Esse estilo arquitetônico tem como principais características a simplicidade, a funcionalidade, a integração dos diversos espaços, a ênfase na iluminação natural, a

³ Ernani Costa Straube (1929) foi diretor do Colégio Estadual do Paraná entre os anos 1956-1961. Seu livro, usado como fonte nesta pesquisa, *Do Liceo de Curitiba ao Colégio Estadual do Paraná*, foi editado pela FUNDEPAR – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional, órgão da Secretaria de Estadual da Educação, em 1993. A intenção da edição foi obter uma certa reconstituição histórica, em razão daquele momento de conclusão das obras de recuperação do Colégio.

existência de espaços e planta livres. Le Corbusier⁴ e Oscar Niemeyer⁵ foram dois de seus grandes representantes (LAART, 2019). Num período próximo ao da inauguração do CEP, foi projetado entre 1953 e 1954 o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro – MAM-RIO, por Affonso Eduardo Reidy, arquiteto carioca, ligado a duas correntes opostas, mas igualmente importantes, do urbanismo dos anos 1920/1930 - a de Alfred Agache⁶ e a de Le Corbusier (CAIXETA, 2002, p. 1). Segundo Eline Maria Caixeta, o projeto do MAM foi concebido de modo a viabilizar um espaço voltado para a compreensão da arte moderna e para o desenvolvimento da sensibilidade do homem comum.

Para esta pesquisa, foi estabelecido um recorte temporal relativamente fluido. O marco inicial a década de 1950, se deve à mudança de sede e à maior possibilidade de organização de ensinos artísticos em vista da diversidade de novos espaços. Uma das referências foi o início da Escolinha de Arte, em 1957. Como delimitação final foi definida a década de 1980, na qual se deu o processo de incorporação da disciplina de Educação Artística, instituída pela Lei n. 5.692/71⁷ no contexto político da ditadura civil-militar⁸ (1964-1985), nos espaços da Escolinha, resultando na concomitância das atividades extracurriculares com o ensino curricular.

⁴ O suíço, naturalizado francês, Charles Edouard Jeanneret-Gris (1887-1965), conhecido pelo pseudônimo Le Corbusier, teve sua primeira formação como gravador de metais na Escola de Artes Aplicadas em La Chaux-de-Fonds, sua cidade natal na Suíça. Nessa mesma escola, o professor L'Eplatennier lhe despertaria o interesse pela arquitetura. Estudou em Paris, entre 1908 e 1910, com o arquiteto Auguste Perret e em seguida começou a trabalhar com o designer Peter Behrens em Berlim. Nessa oportunidade também conheceu Ludwig Mies van der Rohe e Walter Gropius que depois lideraram a Bauhaus. É considerado como um dos maiores arquitetos e urbanistas do século XX, e suas ideias orientaram a criação da arquitetura moderna no mundo. Participe das vanguardas europeias, um dos motivos de seu protagonismo seu deu pela publicação dos Cinco pontos para uma nova arquitetura (MARTINS, 2004).

⁵ Nascido no Rio de Janeiro, em 1907, Oscar Niemeyer ali faleceu aos 104 anos, no ano de 2012. Considerado um dos maiores representantes da arquitetura moderna internacional, na década de 1940, Niemeyer projetou o Conjunto Arquitetônico da Pampulha, em Belo Horizonte - MG, encomendado pelo prefeito de então, Juscelino Kubitschek. A construção, ocorrida entre 1942 e 1944 foi formada pela Casa do Baile, o Cassino da Pampulha e a Igreja de São Francisco de Assis, mais conhecida como Igrejinha da Pampulha. Nos anos 1950 outros projetos e construções, tais como o Congresso Nacional, o Palácio da Alvorada, a Praça dos Três Poderes e a Catedral, em Brasília, consagraram Niemeyer na história da arquitetura brasileira, o projetando inclusive em âmbito internacional (MON, 2021).

⁶ Alfred Hubert Donat Agache (1875-1959) foi um arquiteto francês, reconhecido por ter planejado a urbanização de cidades brasileiras, tais como Recife, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Curitiba nos anos 1940 e 1950 no período da ditadura de Getúlio Vargas. Muitas de suas propostas não foram executadas, a partir de 1945 com o fim do Estado Novo e da ditadura de Vargas (DURANTE, S.d.).

⁷<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

⁸ Optei pela expressão ditadura civil-militar por concordar com Nadia Gaiofatto Gonçalves (2012) que não é possível afirmar que no período ditatorial houve uma homogeneidade de aceitação e de atuação, mesmo entre os militares e que sozinhos estes não poderiam ter estendido a ditadura por vinte anos, havendo, portanto, uma participação ativa da sociedade civil nesse processo.

Ao longo desse período, ocorreu no colégio um movimento de formação integral do aluno que contava com a participação de diversas disciplinas, entre as quais a do Desenho e a das Artes Aplicadas, a que foram se juntando atividades extracurriculares. É o caso da Escolinha de Arte do CEP⁹, que, organizada em 6 de junho de 1957 por Lenir Mehl, sob a direção do professor Ulisses de Mello e Silva¹⁰, visava ao “desenvolvimento artístico e o ajustamento emocional e social do educando através da autoexpressão” (MEHL, [1962?]).

De modo geral, as ideias veiculadas no país sobre a importância da liberdade de expressão artística infantil tiveram significativa importância para os movimentos de arte na educação a partir da fundação da Escolinha de Arte do Brasil – EAB, por Augusto Rodrigues em 1948. Nos anos 1970, o Brasil chegou a ter em torno de 50 Escolinhas (RODRIGUES, 1970), tendo sido criadas também, segundo Noêmia Varela (2009, p. 3), escolinhas no Paraguai, na Argentina e em Portugal.

É importante assinalar que, durante as décadas aqui analisadas, o ensino do Desenho, das Artes Aplicadas e as atividades desenvolvidas na Escolinha de Arte do CEP tiveram papéis distintos conforme os projetos educacionais de cada período. A exemplo disso, no contexto das Classes Integrais¹¹ em funcionamento nos anos 1960, a concepção de ensino visava uma formação integral que deveria levar o aluno a atingir o máximo desenvolvimento em todos os sentidos e ser parte do progresso da sociedade da época. Nessa perspectiva, o CEP ofertava os ensinamentos artísticos de Desenho, Artes Aplicadas e Música, aos quais se juntava o trabalho desenvolvido na Escolinha de Arte, entre outros.

Na busca da integração do aluno na pretendida sociedade democrática, as Classes Integrais se valeram do uso de recursos tais como o estudo do meio, o trabalho em equipe e a organização de clubes, tendo sido criadas pela Portaria

⁹ Segundo Waldirene Sawozuk Bellardo (2003) a denominação seria *Escolinha de Arte do Paraná* por esta ter sido, em sua fundação, ligada ao Movimento Escolinha de Arte do Brasil – MEA. Entretanto, faço o uso nessa pesquisa, do nome *Escolinha de Arte do CEP*, por ter sido essa a designação mais frequente pelo conjunto de fontes. As escolinhas de arte fizeram parte do projeto educacional da gestão do então Secretário de Educação e Cultura do Paraná, Erasmo Pilotto com a colaboração de Emma Koch, para as escolas públicas de Curitiba, aliando arte e educação, desde os anos de 1940. A ideia era oferecer atividades artísticas para estimular a criatividade dos alunos e fazer fluir a aprendizagem (SIMÃO, 2003). Em vista disso, a adoção usual do nome *Escolinha de Arte do CEP*, pode ter sido uma forma de se distinguir entre as outras escolinhas existentes na própria cidade, ou até uma forma mais afetuosa de denominação.

¹⁰ Diretor do Colégio Estadual do Paraná entre os anos 1956-1961.

¹¹ Para um aprofundamento no tema, consultar a tese defendida em 2017, de Sergio Roberto Chaves Junior, intitulada *Um embrião de laboratório de Pedagogia: As Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná no contexto das inovações pedagógicas no ensino secundário (1960-1967)*.

Secretarial n. 2.654, de 15 de julho de 1959 e encerradas no ano de 1968. Conhecidas no Brasil como *Classes Experimentais*, fizeram parte de uma ação do Conselho Nacional de Educação para superar o “acentuado tradicionalismo” nas escolas secundárias brasileiras. No Colégio Estadual do Paraná se realizou essa primeira experiência paranaense, cujo objetivo foi “desenvolver um currículo permanentemente experimental” (COMPIANI¹², 1964, p. 2-3). A denominação adotada no CEP foi justificada pelo horário integral de funcionamento, pelo espírito de educação integral e pelo receio de que o nome *Classes Experimentais* representasse algum tipo de falha no ensino (COMPIANI, 1965). A ideia era a de sempre adaptar o currículo às condições dos alunos e à fase de industrialização, urbanização e constantes descobertas científicas pelas quais a sociedade passava.

Outras ações, como as atividades extracurriculares, também fazem parte do contexto em pauta. A princípio, essas foram desenvolvidas na Instituição com a denominação de *Atividades Complementares*, entre 1968 e 1979, e eram presumidamente destinadas a atender às necessidades e às peculiaridades dos alunos e do local, conforme Lima (2008). Entre o ensino curricular e as atividades complementares, foram ofertadas então no CEP: o Desenho, a Educação Artística, a Educação para o Lar, a Educação Técnica Manual, as Artes Industriais, as atividades desenvolvidas na Escolinha de Arte, a Banda de Fanfarra, o Coral e o Teatro, configurando assim, uma considerável abrangência no campo da educação artística.

Ao dirigir o olhar para as disciplinas curriculares de cunho artístico bem como para as atividades artísticas praticadas de modo extracurricular, busco apoio na perspectiva da cultura escolar. Entendida como um todo constituidor de normas e práticas, ela envolve todos os atores da escola e os modos como lidam com os conhecimentos, normas e práticas estabelecidas. Nas palavras de Frago (1995, p. 69), “cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, modos de pensar, dizer e fazer”¹³. Dessa forma, tal perspectiva implica considerar as pessoas que puseram em prática tais ensinamentos e atividades,

¹² Ruth Compiani foi coordenadora das Classes Integrais. Junto a uma equipe de professores e professoras que compunham parte do quadro docente do CEP, respondiam pelas disciplinas que formariam o então currículo das Classes Integrais. Compiani era formada em pedagogia pela Universidade do Paraná (atual UFPR) e ministrava no período das Classes Integrais a disciplina de Didática Especial na Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, nessa universidade (CHAVES JUNIOR, 2017); (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1961).

¹³ Tradução da autora. Do original: “La cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer.” (FRAGO, 1995, p. 69).

assim como as ideias, os textos de base e as tratativas para o ensino artístico no âmbito do CEP.

Frago (2008, p. 204) também afirma que, para erigir uma história das disciplinas escolares, objeto da história desde os anos de 1970, é preciso vê-las como organismos vivos, considerando que elas nascem, se desenvolvem, se intercambiam, desaparecem etc. Para tanto, é preciso olhar novamente o todo: os professores, o livro didático, o currículo e todos os seus atores. Em específico, me propus a olhar os projetos e relatórios dos professores, os textos por eles usados e produzidos, o espaço e o tempo para o desenvolvimento das disciplinas e atividades extracurriculares, bem como o currículo. O autor afirma ainda que “as disciplinas escolares podem ser concebidas como uma ‘alquimia’, um ‘trânsito’ de espaços sociais de um determinado conhecimento ou saber ao espaço social da escola”. Dentro de tal dinâmica, esta pesquisa procura trazer à tona os saberes e conhecimentos engendrados no ensino artístico do CEP.

De um modo particular, as lentes da cultura escolar proporcionam às análises um lugar para as especificidades, desnaturalizando conclusões cristalizadas. Por esse viés, as reflexões de Agustín Escolano (1992; 2001) trazem um reforço às questões sobre tempo, espaço e arquitetura escolar. Para o autor, o tempo de escolaridade não é apenas um curso para o decorrer da escolaridade, uma espécie de sucessão continuada dos momentos em que se organizam os processos e ações formativas, é, por assim dizer, o *currículo*. É ainda um tempo cultural que se baseia em certos pressupostos psicoeducacionais e prioriza os valores que acompanham esse currículo, refletindo os métodos e formas de gestão escolar (ESCOLANO, 1992). A priorização de determinados valores também se estende e se reflete na arquitetura escolar, configurando-se em uma materialidade instituidora de discursos e em uma fonte de experiência (ESCOLANO, 2001).

De igual relevância são as reflexões de Rosa Fátima Souza (1998; 2008), seja a respeito da formação curricular, em função de legislações educacionais ou no trato da dimensão simbólica manifestada pela cultura escolar, especialmente, no uso do tempo, espaço e materialidades escolares. Ao lançar luz sobre o cotidiano da escola primária republicana Souza (1998) oferece respaldo para pensar a relação entre ideário político e teorias pedagógicas na construção de uma cultura escolar própria dos grupos escolares a partir do século XIX. É oportuno afirmar que os aportes teóricos da autora, junto aos mencionados, fundamentaram especialmente o

aprofundamento de questões relativas às disciplinas e atividades extracurriculares de cunho artístico, bem como a percepção destas diante do tempo e do espaço escolares.

Outros conceitos são necessários à operacionalização dessa pesquisa. Em vista do provável uso e consumo, por parte dos professores, das concepções educacionais vigentes de arte na educação, no âmbito das escolinhas de arte, assim como as que acompanharam a disciplina de Educação Artística, a investigação se vale dos conceitos de táticas e estratégias formulados por Michel de Certeau (2014, p. 44). São conceitos relacionados com práticas sociais provenientes tanto dos lugares de poder próprios (estratégias), como da ausência desses (táticas). São “maneiras de fazer” ou “margens de manobra”, próprias do jogo de relação de forças desiguais que ajudam a perceber as práticas decorrentes das mudanças em função de reformas educacionais.

Com a Lei n. 5.692/71, a nova disciplina foi circunscrita à área de Comunicação e Expressão. Além disso, novos modos de se operar o ensino em todas as disciplinas, por assim dizer, estavam sendo estabelecidos. Dessa forma, o entendimento dos vários aspectos e, sobretudo o fato de a Educação Artística pertencer à referida área, tornou frágil a sua implantação nas escolas. Isso pode ter ocasionado que algumas escolas se deparassem com determinados problemas, como os descritos em um dos relatórios de reunião de professores do 1º grau do CEP em 1976, abordados mais adiante.

Frente às dificuldades mencionadas, é preciso considerar alguns aspectos. O primeiro é que, antes da chegada da Educação Artística, já existiam no CEP disciplinas e atividades do âmbito artístico e, por assim dizer, uma determinada e já estabelecida forma de operar. O outro ponto é que a formação específica de professores para a disciplina ainda era incipiente. Isso sem deixar de pensar nas providências adotadas diante das imposições legais, bem como nas intenções daquela reforma educacional.

Analisar as disciplinas e atividades extracurriculares ligadas às artes plásticas implicou uma compreensão sobre os conceitos de disciplina e currículo. Nesse sentido, André Chervel e Ivor Goodson proporcionam análises para embasar os estudos sobre esses ensinos no CEP. Chervel (1990) adverte que a constituição de uma disciplina dentro da escola não significa, necessariamente, uma vulgarização científica ou uma expressão das ciências de referência, mas a sua criação na escola,

para a escola. Para este autor, a escola seria muito mais uma produtora de saberes do que um espaço de mera reprodução ou transposição de conhecimentos externos, muito embora no caso do Desenho pareça haver uma interpretação de conhecimentos gerados na academia. De todo o modo, Chervel (1990) ajuda a ver com mais clareza a forma com que as atividades da Escolinha de Arte do CEP foram operacionalizadas.

Goodson (2007, p. 2) vê o currículo como prescrição, e são essas determinações que, em sua opinião, dão regras à escolarização. Dentro dessa visão, segundo esse autor, o currículo “sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária”. Assim, no conjunto das prescrições, Goodson (2007) inclui tanto os órgãos políticos e administrativos quanto os livros de texto e os programas dos professores. O caráter de determinação avaliado pelo autor auxilia na reflexão sobre o currículo instituído pela Lei para a Educação Artística, mas também no desvelo quanto à acomodação dos conteúdos a uma realidade posta, na qual havia uma forte crença na liberdade de criação do aluno em um ambiente de ateliê como o das escolinhas de arte.

De forma reiterada, o esforço aqui é buscar, por meio da História da Educação, especificamente da história das disciplinas, compreender de que forma o Colégio Estadual do Paraná contemplou as atividades na Escolinha de Arte do CEP, em princípio de natureza extracurricular, junto aos ensinamentos artísticos curriculares. Importa, sobretudo, identificar as possíveis diferenças e tensões no interior da escola, entre as atividades ligadas aos pressupostos Escolinha de Arte do Brasil – EAB e as disciplinas curriculares relacionadas às Artes Plásticas, como o Desenho, as Artes Aplicadas e a Educação Artística.

Para esta investigação sobre o ensino artístico no CEP foi necessária uma operação historiográfica baseada em fontes diversas. Essas, no entanto, não se apresentam como “janelas escancaradas [...] nem muros que obstruem a visão” (GINZBURG, 2002, p. 44). Submetidas a um esforço constante de exame crítico, as fontes utilizadas são de tipologias variadas: documentos institucionais gerados no contexto escolar (relatórios, atas, regimento, fichas cadastrais etc.); legislação educacional estadual e federal; artigos da imprensa, seja de periódicos paranaenses e de periódicos internos do CEP; fotografias e algumas entrevistas obtidas de outras teses e dissertações que envolveram pessoas que fizeram parte do ensino artístico no Colégio.

Segundo Serlei Ranzi e Nadia Gonçalves (2010, p. 31), os arquivos escolares produzidos no cotidiano da escola, tais como regimentos, atas ou relatórios, estabelecem a cultura material escolar, própria de uma ou outra instituição e estão relacionados a uma cultura mais ampla, na qual estão inseridos. Em última instância, “são testemunhos da vida institucional, da sua cultura e memória, com as particularidades da escola que os produziu”. Quando preservados, estes documentos institucionais podem revelar, ainda que sutilmente, tendo em vista os acordos normativos, as movimentações do que é produzido na cultura escolar. Entretanto, é no cruzamento e cotejo de uma diversidade de fontes que se podem verificar permanências ou mudanças.

O reconhecimento das fontes impressas dos periódicos decorre da renovação da história que, no século XX, propôs novos objetos, novos problemas e novas abordagens (LUCA, 2011). Considerando os limites próprios de qualquer fonte, é inegável a importância dos impressos, uma vez que, segundo Vieira (2007, p. 17), “a imprensa permite uma ampla visada da experiência cidadina”. Abarca desde o cotidiano das cidades às esferas social, política, econômica, cultural e educacional, sendo, portanto, difíceis de mensurar as possibilidades de temáticas ou de problematizações do passado utilizando tal veículo.

Dessa forma, as diversas notícias utilizadas nesta pesquisa variaram entre os seguintes temas: projeto de edificação, construção e inauguração do CEP, mobiliário da sede nova do CEP, classes integrais, ações do grêmio estudantil, ensino secundário, programas de ensino, legislação educacional, reformas educacionais, arte infantil, EAB, arte na educação, escolinhas de arte, criatividade, ensino de arte e Escolinha de Arte do CEP.

Já o emprego da fotografia como fonte para a História da Educação requer considerá-la, como afirma Boris Kossoy (2001, p. 53), “como instrumento de apoio à pesquisa, como um meio de conhecimento visual da cena passada e, portanto, como uma possibilidade de descoberta”. Entretanto esses artefatos, como lembra Marcus Levy Bencostta (2011, p. 398), são também “textos fotográficos” e carecem de análise sistemática. Nesse sentido, as imagens fotográficas do edifício do CEP, de suas salas e atividades fazem parte das análises, em meio a um importante conjunto de acesso ao seu passado.

Da fonte oral, fiz uso de algumas entrevistas da minha dissertação de mestrado e de outros pesquisadores que inquiriram professores e diretores do CEP. Tais fontes

têm relevância para essa pesquisa, pois introduzem as percepções dos sujeitos/professores/alunos que fizeram parte dos ensinamentos artísticos no CEP. Nesse sentido, de acordo com Clarice Nunes:

A capacidade que temos de comunicar e articular por palavras as memórias do que vivemos tornam-nas aos nossos olhos mais objetivas do que as memórias do que sentimos e experimentamos ao vivermos, isto é, ganhamos acesso mais facilmente a um aspecto das nossas memórias que é, sobretudo, social - embora seja muito relativa a separação que fazemos entre o pessoal e o social. (NUNES, 2003, p. 5).

Embora haja um amálgama entre o vivido e o sentido e reservado ou selecionado pela memória, há ali um dado da experiência de um sujeito, inserido num contexto social maior. O intento de usar alguns trechos dos referidos depoimentos é poder tecer, em meio a uma coleção de documentos, uma história do ensino artístico matizada pelas lembranças e impressões de algumas pessoas que dela fizeram parte. Assim como ocorre com outras fontes, é preciso levar em conta que, por meio da fala dos entrevistados, se obtém uma versão do passado e não sua totalidade.

Entre os documentos institucionais, as atas, especialmente as da Escolinha de Arte do CEP, forneceram indicativos relevantes para a pesquisa. Embora tais documentos sejam indicados como um relato fidedigno de acontecimentos em reuniões, estes são sintetizados em pontos, não sendo registrados assim os debates em sua íntegra. Muitas das tratativas ali registradas são resumidas, ficando não raro omitidas as razões mais amplas ou o contexto sequencial.

Segundo Rosimar Esquinsani (2007, p. 104), vistas “como potenciais documentos de valor jurídico, as atas têm a necessidade de consubstanciarem-se enquanto um fiel registro do que ocorreu na reunião (deliberações, decisões, discussões)”. Para essa autora, também são tomadas como uma profícua fonte para a História da Educação. Porém, como todo documento, atas podem não ser neutras. Na ciência de que se trata de um registro escrito, há um cuidado do grupo envolvido sobre o que ficará escrito ao final, passando por uma segunda leitura e aprovação em reuniões subsequentes. Essas precauções, contudo, não as invalidam.

Das relações com o arquivo, os historiadores teriam muito a dizer e dos mais variados modos. Destaco, no entanto, um apontamento de Arlete Farge (2009) de que ele não é um tesouro enterrado, a ser descoberto de uma só vez, e sim uma possibilidade de suporte, permitindo ao historiador procurar outras formas do saber que faltam ao conhecimento. O referido gesto de coleta, separação, isolamento e

leitura nem sempre passa ileso a uma sensação de impotência diante de um arquivo que “parece uma floresta sem clareiras” (FARGE, 2009, p. 70). Porém, a metodologia ampara o trajeto da pesquisa, até para mostrar que “não há um bom método para dizer a verdade, nem regras estritas a seguir quando se hesita sobre a escolha de um documento” (FARGE, 2009, p. 71). Há que se decidir, provisoriamente, entre o essencial e o inútil. Aquilo que num momento não está claro, na retomada da leitura das fontes vai revelando um trajeto.

Os acervos são portadores de memórias e constituem uma base fundamental para a realização da pesquisa histórica. Mesmo considerando que “as fontes escolares não são suficientes para fazer uma história integral da escola” (RAGAZZINI, 2001, p. 20), ainda assim, os arquivos escolares que testemunham a história do CEP formam, nessa investigação, uma significativa parte da coleção documental aqui reunida. Diante disso, foi determinante a organização do Centro de Memória¹⁴ do CEP, bem como a colaboração das pessoas ligadas a ele. Tal importância também se estende ao acervo da sua Escolinha de Arte. Sem a cooperação das pessoas que guardam os arquivos dessa instituição, a pesquisa em questão teria sido inviável. Algumas dificuldades, porém, ocorreram no acesso às fontes. O CEP foi fechado para reformas e restauro de suas dependências e em seguida, no final de 2019 se iniciava a pandemia de Covid-19, impedindo a visita inclusive na Biblioteca Pública do Paraná.

Contudo, a memória do CEP também faz parte da história de Curitiba e é guardada por outros acervos. Assim, os demais arquivos identificados nesta pesquisa estão em diferentes locais na capital paranaense: Departamento de Arquivo Público do Estado do Paraná; Arquivo do Museu de Arte Contemporânea – MAC; Acervo Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná; Acervo Paranaense da Biblioteca de Humanas da UFPR; Círculo de Estudos Bandeirantes – PUCPR; Instituto Histórico e Geográfico do Paraná. Alguns artigos de periódicos, utilizados na pesquisa, foram acessados na Hemeroteca Digital, mantida pela Biblioteca Nacional.

No Brasil, a discussão sobre a história do ensino de arte vem crescendo desde os anos 1970 com importantes contribuições teóricas. Na época, Ana Mae Barbosa dava início a uma reflexão sobre a prática pedagógica em arte, como no texto “Arte-Educação: uma experiência para o futuro”, publicado pela Revista Brasileira de

¹⁴ Em 2006, o Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná foi parte de um projeto que previa a organização e inventário do arquivo histórico do CEP, cuja origem foi na UFPR e incluía a busca e proposição de parcerias e apoio, da comunidade escolar, da Direção Geral, da Secretaria de Educação do Estado, e da Fundação Araucária (GONÇALVES, 2011, p. 1).

Estudos Pedagógicos (BARBOSA, 1973), o qual apontava a necessidade de cursos de atualização para professores e discutia questões contidas na obrigatoriedade da Educação Artística frente à Lei n. 5.692/71. Nesse texto, a autora evidenciava uma militância que depois veio a ser uma marca de sua atuação na área de Arte, concretizada na forma de publicações, organização de coletâneas, participação em eventos em nível nacional e internacional e engajamento em programas de pós-graduação.

A análise sobre os pressupostos e as experiências da Escolinha de Arte do Brasil e de outras instituições congêneres também contribui para o entendimento sobre as atividades da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP¹⁵ reúne diversos recortes históricos da EAB em uma publicação comemorativa de 1980, coordenada por Augusto Rodrigues. Ainda que tal compilação tenha cunho memorialístico em torno do próprio criador da EAB, contém depoimentos de diversos artistas e educadores envolvidos com o ensino de arte no período.

Com a finalidade de identificar estudos historiográficos que antecedem esta pesquisa, empreendi, no âmbito nacional, uma busca de teses e dissertações cujo tema tenha sido a história da disciplina de Educação Artística, bem como o ensino artístico nas escolinhas de arte. Para isso, utilizei como ferramenta de busca *on-line* no banco de dados da CAPES e no Google Acadêmico as palavras-chave “educação artística”, “história do ensino de arte”, “arte-educação”, “escolinha de arte” e “disciplinas escolares”. Organizei os resultados organizando os trabalhos relacionados às categorias História das Disciplinas, História do Ensino de Arte, Colégio Estadual do Paraná e Ensino de Arte no CEP.

Esta pesquisa aborda as disciplinas de cunho artístico no CEP nos anos 1950 e 1960, tecendo, portanto, uma discussão sobre a disciplina do Desenho e das Artes Aplicadas no Colégio. Dos estudos relacionados primeiramente à disciplina do Desenho, destaco a dissertação de mestrado de Elenice de Souza Lodron Zuin, intitulada *Da régua e do compasso: as construções geométricas como um saber escolar no Brasil* (Belo Horizonte – MG, 2001). Com o objetivo de discutir o percurso

¹⁵ O INEP foi criado em 1937 após uma remodelação do Ministério da Educação e organizado em 1938 por Lourenço Filho, que permaneceu em sua diretoria até 1946. Sua instalação foi efetivada quando as suas atividades foram vinculadas às do Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp). Seu objetivo era o de ser o centro nacional de observações e pesquisas educacionais. Na década de 1950 foi de sua responsabilidade a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (ROTHEN, 2008).

do ensino das construções geométricas da Geometria Euclidiana plana desde meados do século XIX, a autora analisa as principais alterações, por meio de legislações, de um saber antes autônomo e legítimo.

Nesse sentido, Zuin (2001) aborda as mudanças legislativas dos anos 1970 e 1990 que afetaram os currículos escolares, como no caso da Lei n. 5.692/71, por exemplo, que desobrigava o ensino do Desenho Geométrico, porém facultando seu ensino na parte diversificada. Sua pesquisa aponta que isto contribuiu para que a disciplina fosse excluída do currículo de várias escolas. No entanto, ressalta que, em algumas escolas, ao contrário, o ensino das construções geométricas se manteve presente nas aulas de Desenho Geométrico ou nas aulas de Educação Artística. Tais observações apontam que, por meio da história dessa disciplina, é possível matizar generalizações sobre a sua conformação.

Outro estudo relevante sobre a disciplina de Desenho é a tese *O desenho como objeto de ensino: história de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros oitocentistas*, defendida por Gláucia Maria Costa Trinchão (2008). Imbuída de uma postura histórica, crítica e reflexiva, a autora se propôs a ampliar os estudos sobre essa disciplina, especialmente no século XIX, identificando o processo histórico da transformação do conhecimento em desenho para objeto de ensino nas escolas públicas luso-brasileiras.

Ainda que adote a transposição didática como uma concepção para a disciplina escolar e que esta não seja a adotada neste estudo, Trinchão faz uma considerável incursão histórica envolvendo desde a didática do Desenho até sua inclusão como disciplina no espaço escolar público luso-brasileiro. Com isso, a autora faz um percurso detalhado da estruturação à institucionalização do Desenho e do saber para esta disciplina nos liceus, escolas normais e ensino secundário.

Dos estudos relacionados à história da disciplina de arte localizados na busca pelas plataformas da CAPES e do Google acadêmico, três possuem aproximações com a pesquisa que realize por abordarem a disciplina na perspectiva da cultura escolar. O primeiro é *“Escolarizações da arte: dos anos 60 aos 80 do século XX (Recife – Pernambuco)”*, tese defendida em 2010 por Maria Betânia e Silva, que se baseou na História das Disciplinas Escolares, abordando questões de transposição didática e cultura escolar. A autora infere que a arte ensinada no período pesquisado em três escolas do Recife foi criada e produzida na própria dinâmica do cotidiano escolar. Essa é uma questão de fundo com a qual minha pesquisa pretende

estabelecer diálogo, tentando perceber os meandros de tal dinâmica e se o ensino artístico no CEP passou por processo semelhante.

Ao considerar a escola como um espaço de socialização de saberes, Silva (2010) procurou aprofundar como a arte foi ali constituída e que outros saberes foram mobilizados para que ocorresse essa socialização. Esse também é um aspecto que merece atenção, mas o que difere esse estudo do que procuro empreender é, principalmente, a busca pelas concepções e ideias presentes na concomitância do ensino curricular do CEP do 1º grau e das atividades extracurriculares na Escolinha de Arte do CEP, entre os anos 1950 e 1980. Dessa forma, é de suma importância verificar as distâncias e aproximações entre a disciplina de Educação Artística iniciada na década de 1970 e as experiências correlatas já existentes no referido Colégio.

Outro estudo selecionado foi a dissertação de mestrado de Rosimara Albuquerque Mello (2013), denominada *Campo disciplinar e cultura escolar: a trajetória do ensino de Arte no Curso Normal/Magistério, no Colégio Estadual São Vicente de Paula (Nova Esperança, PR, 1971-1997)*, que teve o objetivo de investigar os conteúdos curriculares da disciplina de Arte. Após cumprir seu itinerário de pesquisa e analisar os conteúdos trabalhados no período selecionado, Mello (2013) constatou que a disciplina de Educação Artística, ministrada no Curso Normal e no Magistério do Colégio Estadual São Vicente de Paula, se distanciou das determinações legais dos currículos e das tendências pedagógicas, criando, por meio de seus professores, uma metodologia para o curso e para a escola em atendimento a interesses próprios.

Nesse sentido, há uma aproximação considerável da pesquisa de Mello (2013) com a de Silva (2010), pois as duas autoras, além de optarem pela história das disciplinas, com recortes temporais, espaciais e percursos investigativos diversos, tratam da Educação Artística como uma disciplina produzida na dinâmica do cotidiano escolar. Embora minha preocupação não seja a de entender exclusivamente a disciplina curricular, mas de analisar sua concomitância com as práticas veiculadas na Escolinha de Arte, a possibilidade de uma dinâmica ocorrida no cotidiano escolar é um ponto que me instiga a ser examinado em minha própria pesquisa.

Além dessas pesquisas, localizei dois artigos que possuem uma aproximação maior ao tema. Disponível na plataforma da Scielo, o texto intitulado *Educação Física e Arte: reflexões acerca de suas origens na escola*, de Livia Tenorio Brasileiro (2010), busca refletir sobre a origem dos ensinos de Educação Física e de Educação Artística

na escola entre os anos finais do século XIX e o início do século XX, enfocando o *como* e o *porquê* do surgimento dessas disciplinas, bem como as tensões envolvidas nesse processo. Em sua argumentação, afirma que elas podem ser consideradas estratégicas, ou seja, aquelas em que os documentos legais deixam explícitos os objetivos políticos de sua inclusão no currículo.

Para a autora, se de um lado a educação física foi sendo inserida sob a prioridade da utilidade do gesto e economia de energia, o desenho como parte da educação artística foi, aos poucos, vinculado ao ensino primário e secundário como conteúdo fundamental, sendo apontado, em comparação com a escrita, como atividade primeira na criança. Sob o referido aspecto de disciplinas estratégicas, o desenho e a ginástica seriam entendidos como possibilidades de instruir para o desempenho de uma profissão manual, principalmente frente às exigências da indústria moderna que se instalava na sociedade de então.

Como Brasileiro (2010, p. 749) afirma, arte e educação física entraram na escola com sentidos e utilidades distintos, que ganharam lugar na cultura escolar e se mantiveram por todo o século XX, embora de forma renovada: “Não foram letra morta no processo de consolidação dos conhecimentos escolares”. Os apontamentos da autora são relevantes para as reflexões sobre a construção das disciplinas de arte e educação física nos currículos brasileiros e para uma visão mais ampla dessa questão ao longo do século XX. É preciso relacionar as mudanças e permanências, ocorridas na Lei n. 5.692/71, que as tornaram obrigatórias.

Ao buscar pesquisas publicadas nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, GT História da Educação e GT Educação e Arte, verifiquei que, embora haja um considerável número de publicações específicas sobre o ensino de arte, especialmente no grupo¹⁶ de Educação e Arte, poucos são os trabalhos que tratam do tema em perspectiva histórica. No caso do grupo de História da Educação, grande parte dos textos têm como tema o estudo de manuais, práticas de leitura, inspeção escolar, ensino

¹⁶ Os grupos que constituíram a 36ª reunião nacional da ANPEd foram: GT02 História da Educação, GT03 Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, GT04 Didática, GT05 Estado e Política Educacional, GT06 Educação Popular, GT07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos, GT08 Formação de Professores, GT09 Trabalho e Educação, GT10 Alfabetização, Leitura e Escrita, GT11 Política de Educação Superior, GT12 Currículo, GT13 Educação Fundamental, GT14 Sociologia da Educação, GT15 Educação Especial, GT16 Educação e Comunicação, GT17 Filosofia da Educação, GT18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas, GT19 Educação Matemática, GT20 Psicologia da Educação, GT21 Educação e Relações Étnico-Raciais, GT22 Educação Ambiental, GT23 Gênero, Sexualidade e Educação, GT24 Educação e Arte.

primário, escolarização da infância e grupos escolares, entre outros, não sendo percebida a presença da arte de forma bem delineada.

Na 36ª Reunião, em 2013, foi publicado no GT Educação e Arte o artigo *O Ensino da Arte no Colégio Pedro II: Políticas e Práticas*, de Maria do Carmo Potsch de Carvalho e Silva e Laélia Carmelita Portela Moreira. As autoras se detiveram na reflexão sobre a trajetória do ensino de arte na instituição, enfatizando os anos de 1942 a 1996. Segundo suas análises, o ensino artístico era proporcionado na instituição, desde seu programa inicial, com música, música vocal e desenho, ao lado do ensino das letras. As diversas fases e ensinos de cunho artístico, nesse educandário, refletiram as políticas nacionais, influenciadas pelas tendências internacionais. A autora infere ainda que seus professores, muito além da mera aplicação dos programas propostos, influenciaram as políticas e a formulação dos conteúdos dessa disciplina por meio de sua ação pedagógica e política, demonstrando um certo arranjo naquela dinâmica escolar.

Tal arranjo no interior do Colégio Pedro II, de certa forma, tem um traço em comum com a pesquisa de Mello (2013) que fala em última instância sobre a Educação Artística como uma disciplina produzida na dinâmica do cotidiano escolar por seu corpo docente. Essa é uma questão que permite uma perspectivação maior dos ensinos operados nos interiores das escolas. Por não delimitarem um recorte temporal preciso, as autoras fornecem muito mais um panorama geral da trajetória do ensino na instituição. Uma indicação importante, inclusive para as análises de ensinos em escolas que pretendiam seguir o modelo do Colégio Pedro II, é a estreita ligação que a instituição tinha e tem com o governo central, fazendo dele um objeto de referência e de reflexos da legislação educacional.

Outra pesquisa sobre a história do ensino de arte é a dissertação de mestrado *Entre escritas, memórias e narrativas: rastros das manifestações da arte no Colégio de Aplicação João XXIII de 1978 a 1987*, defendida em 2015 por Maria da Natividade Ramalho Borba. Seu objetivo maior foi o de refletir sobre o currículo e sobre as práticas em arte numa busca da história desse ensino no Colégio de Aplicação, que começou a funcionar em 1965, junto à Universidade Federal de Juiz de Fora. Em sua escrita, a autora destacou uma presença constante e permanente da arte na vida escolar do colégio sob diversas formas, como as festas escolares e alguns projetos (BORBA, 2015).

Ao constatar, por meio da documentação selecionada, essa constância da arte na Instituição, oferece também algumas reflexões sobre o ensino do Desenho, Economia doméstica, Lei n. 5.692/71 e Educação Artística no contexto do Colégio de Aplicação, entre as décadas de 1970 e 1980. Na busca por ensinamentos artísticos diversos no colégio, Borba (2015) acaba por dar um tom memorialístico centrado na instituição e nas ações de algumas pessoas.

No 21º encontro da Anpap¹⁷, espaço de debate para promoção e divulgação de pesquisas no campo das artes plásticas e visuais, um artigo especialmente, tange parte de meu tema: *Escolinha de Arte do Brasil: movimentos e desdobramentos*, de Sidney Peterson F. de Lima (2012). O autor fornece um panorama breve e geral sobre a criação da Escolinha de Arte do Brasil e o surgimento do Movimento Escolinhas de Arte com seus desdobramentos no contexto do ensino de arte no cenário educacional brasileiro, entre o final dos anos 1940 e os anos 1960.

Ao falar da EAB, Lima (2012) constrói um histórico conciso, abordando o ensino artístico como atividade extracurricular e contemplando questões da Escola Nova tais como pedagogia do sentimento, aspecto psicológico, processos pedagógicos, aluno e espontaneidade. Fala também, resumidamente, dos teóricos mais utilizados na época: Dewey¹⁸, Lowenfeld e Read¹⁹. Destaca, inclusive, experiências de das referidas atividades em ateliês, apontando Guido Viaro em Curitiba – PR, Lula Cardoso Ayres na cidade de Recife – PE e Suzana Rodrigues em São Paulo – SP, sem, contudo, mencionar as pesquisas existentes sobre eles. O autor fornece ainda uma ideia do que foi o Movimento Escolinhas de Arte, colocando foco nas ações de Ana Mae Barbosa, Noemia Varela, Augusto Rodrigues e Paulo Freire (LIMA, 2012).

¹⁷ Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas.

¹⁸ John Dewey (1859-1952) foi um filósofo, educador, psicólogo e cientista político e social norte-americano que influenciou, especialmente, muitos educadores pelo mundo. Seu pensamento educacional a respeito da experiência, entendido como instrumentalista ou pragmático, inspirou no Brasil o movimento pela Escola Nova. Frequentemente incompreendido, o pragmatismo de Dewey não tem a ver com uma simples filosofia da ação, como na economia, “é igualmente uma filosofia do pensamento e do sentimento – o primeiro para nortear a ação, o segundo para identificar as consumações visadas pela ação” (KAPLAN, 2010, p. 11).

¹⁹ Herbert Read (1893-1968) foi professor, escritor e crítico de arte inglês. Defendeu a criatividade, principalmente das crianças, e a educação pela arte. Envolveu-se nas interfaces entre arte e educação, assim como na organização de exposições infantis, tendo viajado por vários países, inclusive ao Brasil (OSINSKI; SIMÃO, 2014). Suas ideias sobre educação estética e educação pela arte fundamentaram as escolinhas de arte no Brasil, a partir do final da década de 1940. Desloque para a primeira vez que o citar. Faça isso com todas as notas biográficas.

No Paraná, dentre os estudos sobre a História do Ensino de Arte já realizados²⁰, alguns foram de especial importância na base da minha pesquisa. Evidencio a dissertação de Dulce Osinski (1998) sobre os pioneiros do ensino de arte no Paraná, com destaque para Mariano de Lima²¹, Alfredo Andersen²², Emma e Ricardo Koch²³ e Guido Viaro²⁴. Mais diretamente relacionada a esta pesquisa, no entanto, é a sua tese *Guido Viaro: modernidade na arte e na educação* (OSINSKI, 2006), na qual dedica parte de sua análise à atuação de Guido Viaro como professor de Desenho no CEP, entre os anos 1940 e 1950. Sobre as experiências de Guido Viaro no Colégio Estadual do Paraná. Osinski (2006) menciona que o artista/educador, com o apoio do

²⁰ Além dos estudos históricos, aqui abordados, mais diretamente relacionados com este tema, outras pesquisas sobre educação e arte podem ser consultadas: *Uma revista de tipo europeu: educação e civilização na Galeria Illustrada (Curitiba 1888-1889)* (VEZZANI, 2013); *A coleção Educação Artística entre as prescrições legais e as práticas editoriais* (CUNHA, 2015); *O intelectual Raul Gomes e suas práticas discursivas na imprensa: narrativas sobre educação, arte e cultura no Paraná (1907-1950)* (BRANDALISE, 2016); *O conservadorismo moderno na estruturação do projeto da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1910-1950)* (TORRES, 2017); *Crítica de arte e modernidade: entre a formação do artista e a educação do espectador (1940-1950)* (KRAMAR, 2018); *Jornal Quinze de Novembro: forças educativas entre espaços de experiências e horizontes de expectativas (Curitiba, 1889-1890)* (VEZZANI, 2018); *Memórias de infância de professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e suas representações sobre educação e arte (1970-1990)* (PEDROSO, 2019); *O conceito de museu vivo na perspectiva da educação: o caso do Museu de Arte Contemporânea do Paraná (1970-1984)* (BIORA, 2019).

²¹ Imigrante português, Mariano de Lima instituiu em 1897 a primeira escola de artes do Paraná, a Escola de Belas Artes e Indústrias em Curitiba. Atuou por 16 anos, imprimindo na capital um pioneirismo no ensino de artes e ofícios no Estado do Paraná. Nesse período lutou para manter a escola em funcionamento, em especial pela constante falta de apoio financeiro por parte das autoridades do Estado (SANTANA, 2004).

²² Pintor de origem norueguesa, Andersen por volta de 1902, chegou para residir em Curitiba, onde se firmou como um pintor requisitado. Seu conhecimento e domínio do ofício da pintura fizeram com que seu trabalho se sobressaísse numa Curitiba que só conhecia, até então, pintores viajantes. O papel de formador de várias gerações de artistas paranaenses e o desejo de implantar o ensino regular de arte em Curitiba, são lembrados por alguns textos escritos sobre o pintor (ANTONIO, 2001)

²³ A arte-educadora Emma Koch (1904-1975) emigrou da Polônia para o Brasil em 1929, ao lado de seu marido Ricardo Koch. Formou-se em Artes Plásticas e em Didática Superior pela Escola Superior de Belas Artes de Lwów, de modo que possuía um saber especializado na educação em Arte. A partir da década de 1940, instalou-se com sua família em Curitiba, assumindo inicialmente, algumas aulas de pintura em sua residência. Ao final da referida década já estava atuando no meio escolar de Curitiba como Diretora da Seção Artística da Secretaria de Educação e Cultura a convite de Erasmo Pilotto (SIMÃO, 2003).

²⁴ Guido Pellegrino Viaro (1897-1971), nasceu na Itália, foi um dos artistas, considerado moderno, mais importantes do Paraná. Teve uma atuação importante também como professor pois, desde 1937, ensinou às crianças e, a partir daí, deu início as experiências de ensino de arte em espaços não formais, estendidas mais tarde, para o Centro Juvenil de Artes Plásticas. Para um aprofundamento sobre as ações de Guido Viaro em Curitiba, ler a tese de doutorado – *Guido Viaro: modernidade na arte e na educação* (2006) – da Prof.^a Dr.^a Dulce Regina Baggio Osinski.

então diretor Adriano Robine²⁵, organizou um tipo de escolinha de arte²⁶, que funcionou somente durante o ano de 1950, com liberdade de expressão, frequência livre e interferência do orientador somente no domínio de técnicas e de materiais. Mesmo que essa experiência de Viaro tenha sido específica e as fontes não indiquem sua relação direta com a posterior criação da Escolinha de Arte do Colégio Estadual em 1957, por Lenir Mehl, as ligações e aproximações podem ser estabelecidas pelo fato de que a educadora foi aluna e colaboradora do artista em muitas ações de cunho educativo.

A autora também se debruça sobre o projeto de educação e arte de Viaro, voltado aos docentes e ao público infantil. O artista e educador idealizou para as crianças um espaço fora do sistema escolar, desde os seus ensaios no CEP, as suas ações experimentais do Centro Juvenil de Artes Plásticas – CJAP, no sótão da Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP, até a concretização do CJAP, uma iniciativa dele e de Eny Caldeira²⁷. Nesse período, contrária à ideia de que a arte poderia ser ensinada, a EAB se baseava nas ideias de liberdade, sem a imposição do educador, proporcionando à criança liberar e expressar sentimentos por meio da atividade artística.

A dissertação *O Centro Juvenil de Artes Plásticas e suas relações com o ensino da arte no Brasil da década de 1950*, de Ceres Luehring Medeiros (2008), aborda a história do Centro Juvenil de Artes Plásticas – CJAP como parte de uma experiência particular da história do Movimento das Escolinhas de Arte no Brasil, enfocando as ações em favor da atividade artística infantil no contexto paranaense. Ao tratar da origem do CJAP, a autora afirma que este tinha a intenção de popularizar e

²⁵ Adriano Gustavo Carlos Robine foi professor e diretor do Colégio Estadual do Paraná entre os anos de 1946 a 1951. Formou-se na Escola Normal de Ponta Grossa em 1938 e bacharelou-se em Geografia e História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná em 1944. Bastante atuante no cenário cultural e educativo da cidade de Curitiba participou, junto a diversos intelectuais, da criação da Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê, em 1944. Concorreu em 1954 a Deputado Estadual pelo PSD e em 1956 assumiu a direção do Instituto de Educação do Paraná (www.cep.pr.gov.br/pagina-8.html); (PROFESSORANDOS DE..., *O Dia*, 1938); (PROF. ARTHUR..., *O Dia*, 1956).

²⁶ Osinski (2006, p. 80) afirma que “sobre essa experiência de Viaro no Colégio Estadual do Paraná há apenas registros esparsos, não tendo a própria instituição conservado nenhum documento a respeito. Infere-se que, mesmo tendo curta duração, a frequência dos alunos a esse tipo de atividade foi considerável, pois ao final do ano de 1950 foi organizada uma exposição com cerca de duzentos trabalhos.”

²⁷ Eny Caldeira (1912-2002) foi uma intelectual e educadora. Sua atuação no cenário educacional paranaense ganhou uma dimensão pública, muito em função da nomeação como diretora do Instituto de Educação do Paraná entre 1952 e 1955, sendo Caldeira uma das responsáveis pela transição do campo educacional paranaense. Empreendeu, junto ao Guido Viaro, importantes projetos envolvendo arte na educação (SILVA, 2013); (OSINSKI, 2006).

proporcionar uma visão moderna de arte para a cidade de Curitiba. Medeiros (2008) expõe pontos importantes como as compatibilidades e contradições no alinhamento do CJAP com a Escolinha de Arte do Brasil, surgida no final dos anos 1940 no Brasil e com as ideias de arte na educação.

Ao investigar tais relações do CJAP com o contexto brasileiro, a autora enfatiza também as importantes ligações de Viaro com as professoras Emma Koch e Eny Caldeira, e com o professor Erasmo Pilotto, que possibilitaram a realização do seu projeto para a expressão artística das crianças.

Com relação às atividades artísticas na escola primária em Curitiba, é possível contar com a dissertação de mestrado *Emma Koch e a implantação das escolinhas na rede oficial de ensino: mudanças na cultura escolar curitibana*, de Giovana Simão (2003). A autora teve como objetivos compreender a contribuição do trabalho em arte e educação de Emma Koch desde os anos de 1940, que resultou na implantação das escolinhas de arte nas escolas públicas de Curitiba, bem como verificar as repercussões desse empreendimento educacional nos processos de ensino.

Em 1949, Erasmo Pilotto, Secretário de Educação e Cultura do Paraná, com outros educadores e artistas educadores, empreendeu projetos em que se aliavam arte e educação. Esse trabalho pioneiro contou com a colaboração da professora e artista Emma Koch, adepta das mesmas ideias que possibilitaram a implantação de atividades artísticas como forma de estimular a criatividade dos alunos e fazer fluir a aprendizagem mediante o processo de desenvolvimento do espírito criativo do ser humano. A discussão de Simão (2003) embasa o contexto de atuação de Emma Koch no ensino artístico, que antecede a criação da Escolinha no CEP, organizada por Lenir Mehl, ex-aluna e assistente de Guido Viaro no CJAP. Auxilia ainda no entendimento sobre as ideias relativas ao ensino nas escolinhas de arte no Paraná, pretendidas no interior das escolas primárias de domínio estadual.

Em continuidade ao tema “escolinhas de arte”, também com foco no ensino artístico, Ricardo Carneiro Antonio (2008), por meio da tese *Arte na educação: o projeto de implantação de escolinhas de arte nas escolas primárias paranaenses (décadas de 1960 – 1970)*, analisou que tal iniciativa tinha o objetivo de reformar o ensino de arte nessas escolas. Os estudos do autor têm relação direta com esta pesquisa, pois, entre outros aspectos, alguns professores que fizeram o Curso de Artes Plásticas na Educação – CAPE, parte do projeto de implantação das escolinhas, também integraram o corpo docente da Escolinha do CEP.

Algumas pesquisas históricas já tiveram como *lócus* o Colégio Estadual do Paraná e tangenciam de algum modo o tema ensino artístico ou disciplina escolar. Entre elas, a mais recente é a de Chaves Junior (2017), com a tese denominada *Um embrião de laboratório de Pedagogia: As Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná no contexto das inovações pedagógicas no ensino secundário (1960-1967)*. A referida pesquisa apresentou, entre outros pontos, os investimentos formativos do CEP que, baseados no espírito de educação integral, contemplavam diversas dimensões: educação física, intelectual, artística, moral, sexual, formação religiosa, educação social, democrática, para o trabalho e para as horas de lazer.

Sob a diretriz de uma inovação pedagógica, boa parte do ensino artístico já era contemplado nesse momento. A partir de 1961, as disciplinas ofertadas de Desenho e Música, assim como as atividades extracurriculares intituladas Clube Escolinha de Arte, Clube de Dança, Clube de Artes, entre outras, tinham por sustentação a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/61. Para esse ensino, o CEP considerou a importância de se oferecer ao aluno do ensino secundário a oportunidade para o desenvolvimento de “formas pessoais de exteriorização, habilidades e apreciação pelo belo²⁸” (CEP, 1964, p. 6). Desse modo, a investigação de Chaves Junior é de grande relevância para esta pesquisa, principalmente para ajudar a esclarecer as concepções dos ensinos artísticos curriculares e extracurriculares no período.

A constituição material de uma instituição escolar é de interesse para pesquisas que se apoiam no conceito de cultura escolar, como a pesquisa em questão, principalmente quando se trata da constituição do Ginásio Paranaense, denominação e sede anterior a do Colégio Estadual do Paraná. É o caso da dissertação de mestrado de Mariana Rocha Zacharias (2013), intitulada *Espaços e processos educativos do Ginásio Paranaense: os ambientes especializados e seus artefatos (1904-1949)*. Sua análise recai sobre a cultura escolar apreendida no Ginásio, por meio da materialidade, dos vestígios iconográficos, e da arquitetura do edifício próprio, inaugurado em 1904. As reflexões empreendidas pela autora sobre o espaço e a materialidade da Instituição, principalmente no que se refere às diferenças de edifícios

²⁸ A expressão “apreciação ao belo” tem a ver com as finalidades do projeto com relação à educação estética, contidas no relatório das Classes Integrais de 1965. Nesse sentido, visava o desenvolvimento harmonioso da personalidade por meio das disciplinas de Desenho, Música e Artes Aplicadas (COMPIANI, 1965).

e às salas especializadas, fornecem apoio para a compreensão histórica sobre o período anterior do CEP. Junto às análises da materialidade das salas mencionadas, sobretudo a de Desenho, a autora traça um percurso entre objetos, programas e métodos.

Com o foco na análise das Atividades Complementares no CEP, Suderli Oliveira Lima (2008) empreendeu a pesquisa “*Colégio Estadual do Paraná como centro de irradiação cultural: uma análise de suas atividades complementares (Décadas de 1960-1970)*”. Com o objetivo de entender o currículo e o pensamento pedagógico da época na Instituição, analisa as diversas atividades, entre as quais as artísticas, como a Escolinha de Arte, Bandas Musicais e Dramatização Teatral. A autora verificou ainda que as várias atividades complementares do CEP foram criadas para colaborar com a ação educativa das disciplinas obrigatórias do currículo e com isso, possibilitar amplas oportunidades sociais e culturais aos seus alunos. Por outro lado, visavam atender às necessidades e peculiaridades do local e dos alunos, conforme designação da Lei n. 5.692/71.

Para construir sua interpretação histórica acerca do ensino artístico no espaço da escolinha de arte, a autora se utilizou também de entrevistas com alguns professores do Colégio, fornecendo *nuances* sobre as formas de ensinar, que não são visíveis em outros documentos. Esse é um dos aspectos importantes que contribui para a análise do ensino artístico operado naquele espaço. Além disso, são relevantes as concepções de ensino que sustentavam as Atividades Complementares.

Essa pesquisa, por mim empreendida, busca respostas para o ensino artístico no CEP, incluindo a Educação Artística e, a princípio, pode oferecer respostas a uma das questões apresentadas por Lima (2008, p. 56), que afirmou não haver sido encontrada “referência de investigação histórica sobre a instituição da disciplina de Educação Artística na Rede Estadual de Ensino do Paraná, nem sobre como ocorreu essa consolidação no Colégio Estadual do Paraná”.

Existem também alguns estudos relacionados ao ensino artístico no Colégio Estadual do Paraná, como sobre o ensino de Música²⁹, e o estudo mais diretamente ligado à Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná, de Waldirene Sawozuk Bellardo, publicado em 2003. Em sua investigação, denominada *A Escolinha de Arte*

²⁹ A dissertação de mestrado de Wilson Lemos Júnior *Canto orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956)*, defendida em 2005 trata desse ensino. Entretanto, a pesquisa em curso foca nas referidas disciplinas relacionadas às Artes Plásticas.

do Paraná no âmbito das concepções e políticas sobre o ensino de arte, a autora se dispôs a fazer uma reflexão, sob o viés marxista, sobre o ensino de arte na EAP desde 1957 até 2002, mediada pelas políticas educacionais. Bellardo (2003) justifica que a Escolinha de Arte do Paraná foi assim denominada por ter sido, em sua fundação, atrelada ao Movimento Escolinha de Arte do Brasil – MEA. Ainda que as análises da autora ofereçam a esta pesquisa pontos de reflexão, principalmente com relação às concepções de ensino da Escolinha de Arte Paraná, de certo modo, a perspectiva teórica adotada acaba por fornecer um único modo de perceber movimentos que, por terem ocorrido no interior da escola, certamente possuíram uma dinâmica própria e singular. Pelo olhar da cultura escolar é possível ampliar o desvelo de especificidades, principalmente, no trato dos professores da Escolinha para com as mudanças impingidas pela reforma educativa da década de 1970. Os modos pelos quais o corpo docente se apropriou de concepções, por meio de autores, cursos e leituras, ou até de lidar com os ditames legais, auxiliam a perceber as ideias em curso naquele ensino artístico.

Diante das pesquisas aqui reportadas, reforço a relevância desta investigação histórica sobre a concomitância do ensino artístico curricular e do extracurricular no Colégio Estadual do Paraná nas décadas de 1950 e 1980, tendo em vista a inexistência de estudos com esse foco, bem como o pouco investimento em análises que tratem da história da disciplina de arte. Ao perscrutar tais relações, contando com o auxílio de estudos que antecederam os meus, procuro contribuir para a história do ensino de Arte no Paraná e para a ampliação da compreensão relativa às marcas, rupturas ou permanências desta área do conhecimento educacional, que hoje, configurada como disciplina, é parte do currículo nacional.

Parto da hipótese de que as grandes dimensões e a especialização do espaço da nova sede do CEP, inaugurada em 1950, possibilitou a ampliação e a manutenção das atividades artísticas extracurriculares no Colégio. Assim como, permitiu uma particular sincronia entre essas atividades e as disciplinas de base artística.

Dessa forma, defendo a tese de que as intrínsecas relações entre disciplinas de cunho artístico e atividades extracurriculares, especialmente as promovidas pela sua Escolinha de Arte, mantidas no currículo e facilitadas mediante uma estrutura privilegiada, foram responsáveis por criar uma cultura escolar própria de ensino de arte no Colégio Estadual do Paraná, reforçando sua posição de instituição paradigmática no contexto paranaense.

A escrita dessa história foi organizada em três partes. A primeira, contida no capítulo um, denominado “Disciplinas e atividades de arte no Colégio Estadual do Paraná”, analisa ensino e atividades artísticas no Colégio nos anos 1950 e 1960. O objetivo foi identificar o lugar e o papel destes que foram base para a justificativa de formação integral inicialmente, depois pelas Classes Integrais e posteriormente das Atividades Complementares, ocorrido em uma instituição tida como modelar.

Os capítulos seguintes se movimentam entre os anos 1950 e 1980, seguindo uma ordem cronológica praticamente paralela, para discutir tanto a operacionalização de alguns conceitos, como o espaço e o tempo destinados a esses ensinos e atividades artísticas no CEP. Entretanto, o foco se concentra entre os anos 1970 e 1980. Assim, no segundo capítulo, intitulado “A Educação Artística e as atividades na Escolinha de Arte”, as intenções foram de responder sobre os objetivos da Lei n. 5.692/71 para com o ensino de Educação Artística e as providências tomadas pelo CEP, por exemplo, na formulação de um projeto de implantação de um complexo escolar em atendimento às novas demandas. Além disso, lançando um olhar para a *atividade livre*, interessava observar os possíveis desdobramentos do compartilhamento de espaço do ensino curricular e das atividades artísticas da Escolinha, entre o final dos anos 1970 e início dos 1980.

Já no capítulo três, “Brechas no espaço escolar para o tempo livre”, a proposta foi elucidar alguns sentidos atribuídos ao espaço e ao tempo escolar, identificando o papel destes nas atividades livres na Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná frente aos ensinos artísticos curriculares do CEP, entre os anos 1950 e 1980.

Fica o convite ao leitor para adentrar a leitura dos capítulos, desvelando algumas das diversas camadas³⁰ que formam o ensino de Arte no CEP para que, consciente das singularidades envolvidas neste processo, possa empreender novas reflexões e ações assertivas apoiadas na história desse ensino.

³⁰ A expressão “desvelar camadas” é inspirada no sentido de elucidação histórica, aplicado por Reinhart Koselleck (2006, p. 115).

1 DISCIPLINAS E ATIVIDADES DE ARTE NO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ

FIGURA 1 – FACHADA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (década de 1950)



FONTE: Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.
Acervo: Ernani Costa Straube.

Muito se tem falado sobre as proporções gigantescas desse empreendimento que foi construído segundo os mais modernos moldes pedagógicos. Tendo uma capacidade para seis mil alunos, virá satisfazer, plenamente, os anseios de cultura da mocidade de nossa terra. Devemos lembrar que os estudantes terão aulas gratuitas [...]. As quarenta e oito salas de aulas são amplas, com bastante luz e conforto. (PLASMANDO..., *A Tarde*, 1950, p. 4).

Hoje dia vitorioso para Curitiba pois que assinala a passagem do ducentésimo quinquagésimo sétimo aniversário da sua fundação, também o é para a instrução em nosso Estado, uma vez que se inaugura o Colégio Estadual do Paraná, o paradigma dos estabelecimentos educacionais sul-americanos de todos os requisitos da moderna Educação [...] O setor artístico ganhará impulso novo com os 3 amplos anfiteatros que o estabelecimento possui. O cuidado do corpo alia-se ao do espírito³¹. [...] (O MAIOR..., *Gazeta do Povo*, 1950, 1.^a p.).

Diante de algumas fotografias e recortes de jornal, é possível ter um vislumbre da dimensão e da ousadia que representou a construção da sede própria do Colégio

³¹ Como a ortografia das décadas abordadas é muito próxima da atual, optamos por uma atualização em todas as citações.

Estadual do Paraná para o cenário educacional curitibano da década de 1950. O atendimento aos requisitos higiênicos e pedagógicos, ditos mais modernos, tinha como fundamento a formação integral do aluno. Jacques Le Goff (2013), fazendo uma análise histórica de uma das tomadas de consciência sobre os termos “moderno” e “modernidade”, aponta que estes nascem de um sentimento de ruptura com o passado. A sua indagação sobre ser legítimo ou não, da parte do historiador, o reconhecimento como *moderno* daquilo que as pessoas do passado não sentiram como tal, poderia ser invertida no caso do Colégio Estadual do Paraná: seria legítimo o historiador não reconhecer como moderno o que as pessoas do passado sentiram como tal?

Nessa perspectiva, inaugurado em 29 de março de 1950, na Avenida João Gualberto, próximo ao Passeio Público do Paraná, o Colégio era apresentado como o maior da América do Sul e uma expressão de modernização³². Ao refletir sobre o conceito de modernidade, Koselleck (2006, p. 269) afirma que, dentro de uma circunstância especial, a expressão somente qualifica o tempo como novo, sem com isso informar a respeito do conteúdo histórico desse período. O autor adverte ainda que “o aspecto da expressão só ganha sentido a partir do contraste com o tempo anterior”. À vista disso, pelas aplicações nas fontes, o sentido utilizado do conceito de moderno pode ser interpretado como uma oposição aos “velhos” tempos, ao mesmo passo que, assentado na experiência daquele presente, tinha em mira o futuro.

Em meio a essas considerações, é possível compreender que essa construção, que abrigaria o Colégio Estadual do Paraná a partir de então, não foi a primeira a ser considerada ousada. Segundo Correia (2013), o edifício anterior do Ginásio Paranaense e da Escola Normal (Figura 2), construído no início do século XX para atender o aumento do número de alunos e melhorar os dois ensinos, teve sua ocupação definitiva em 1904, tendo sido igualmente avaliado como moderno em seu tempo.

³² O uso do termo modernização aqui se aproxima com o que Norberto Bobbio (1998, p. 768) define por um “conjunto de mudanças operadas nas esferas política, econômica e social que tem caracterizado os dois últimos séculos”. Trata-se de um processo amplo, aberto e contínuo entre várias instituições, culturas e técnicas que acaba por gerar novas formas políticas, econômicas e sociais distintas.

FIGURA 2 – FACHADA DO GINÁSIO PARANAENSE E ESCOLA NORMAL (1916)



FONTE: Correia (2013, p. 214).

ACERVO: Casa da Memória de Curitiba.

Tido na época como um edifício suntuoso e arrojado, abrigou também a Biblioteca Pública. De acordo com Correia (2013), foi construído dentro dos preceitos higienistas, contemplando a iluminação e a ventilação das salas de aula, porém não pôde abrigar ambientes próprios para museu e aulas de laboratório, “exigências da pedagogia moderna” (SOUZA, 1998, p. 16). O projeto teria sido pensado para ser um edifício público com diversas finalidades, inclusive de atender outras instituições e não somente a escola.

No entanto, o referido prédio passou por diversas adequações em função das necessidades demandadas, inclusive, pelos ensinos especializados. Assim, a organização de espaços próprios, com móveis e materiais para os laboratórios de química e física, teria sido viabilizada alguns anos mais tarde, segundo Mariana Zacharias (2013):

Quanto à especialização dos espaços, no contexto do Ginásio Paranaense, observam-se constantes pedidos de instalação de laboratórios. Essas solicitações são encontradas nos relatórios enviados ao governo da Província/Estado, principalmente a partir do ano da inauguração do edifício, em 1904. Depois de muitos pedidos, principalmente do lente Lysímaco Ferreira da Costa, os laboratórios de química e física foram organizados no ano de 1910. (ZACHARIAS, 2013, p. 53).

Em contraste com a imagem da fachada do Ginásio Paranaense (Figura 2), marcada por inúmeros detalhes, a fotografia do Colégio Estadual do Paraná (Figuras 1 e 3) apresenta uma arquitetura de linhas retas e simples. Também imponente, destaca-se pelas grandes dimensões e pela área ocupada. As significativas diferenças arquitetônicas entre a sede do Colégio Estadual do Paraná antes e depois de 1950 mostram, por um lado, uma diversidade de estilos próprios ao contexto econômico, político, social e cultural das épocas em questão. Por outro, apontam para uma semelhante ação em direção ao moderno³³, no sentido de erigir um marco para a sua época, uma ligação entre um feito político e um histórico.

A preocupação da arquitetura da década de 1950 com um espaço que contribuísse com o desenvolvimento humano atingia diversos espaços públicos. De acordo com Caixeta (2002, p. 11), o projeto do Museu de Arte Moderna – MAM do Rio de Janeiro (1953-1954), por exemplo, tinha como base um projeto educativo que se destinava à educação das massas para um possível entendimento da arte moderna. Para a autora, o MAM teria sido idealizado “como espaço símbolo de uma nova modernidade urbana”, em cujo projeto, o arquiteto Affonso Eduardo Reidy integrava o museu ao Parque do Flamengo, expressando a ideia de um museu dinâmico e de um espaço educativo e de socialização. Tal projeto levaria em conta ainda, segundo Aguiar e Favero (2019), uma implantação que surtisse o menor impacto possível à paisagem já deslumbrante.

Sobre o aspecto formal da arquitetura moderna, Caixeta (2002) afirma que o edifício MAM foi composto por uma estrutura leve, transparente e horizontal, abrindo-se para a baía como uma plataforma de contemplação, simbolizando o aterro. Ao ser erigida, tal plataforma elevada representaria o papel de um pórtico de passagem, ligando a cidade ao parque e surgindo, assim, como um espaço monumental. A ideia de Reidy era de um ambiente único e para isso o espaço foi condicionado a dois pressupostos estruturais: não colocar apoios no interior do edifício e explorar plasticamente o concreto armado na busca de um ineditismo, de forma que o elemento técnico fosse valorizado como componente integrador desse projeto.

Formado pela Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, Reidy teve duas experiências importantes e opostas correntes do urbanismo nas décadas de

³³ A expressão “moderno” tem o sentido muito mais próximo aos de “desenvolvimento” e “crescimento”, do que propriamente de uma ruptura com o passado. Tem a ver com uma oposição ao primitivo, não necessariamente, ao antigo (LE GOFF, 2013, p. 166-185).

1920 e 1930. Uma delas se deu enquanto estudava e estagiou com o arquiteto e urbanista Donat Alfred Agache, na elaboração do Plano Diretor da cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, num contexto de remodelação. Herdava, assim, de Agache, a visão técnica sobre a cidade e a questão de intervenção em grande escala. Por outro lado, seu contato com Le Corbusier se deu com base na leitura das obras do arquiteto, no período de estudante e enquanto membro do grupo de jovens arquitetos, responsáveis pelo projeto do edifício do Ministério da Educação. De Le Corbusier, Reidy herdaria a visão poética e a preocupação com uma arquitetura que não destruísse o tecido urbano e ainda aproveitasse as características topográficas do lugar (CAIXETA, 2002).

A Curitiba dos anos 1940, segundo Bráulio Carollo (2002), procurava uma imagem mais adequada com a posição de capital do Estado. Na tentativa de acompanhar as transformações urbanas da época, os responsáveis por sua administração contrataram Agache para elaborar o Plano de Urbanização para Curitiba, a exemplo da cidade do Rio de Janeiro. De acordo com o autor, o arquiteto foi contratado em 1941 na gestão do Prefeito Engenheiro Civil Rozaldo G. de Mello Leitão, com a empresa Coimbra Bueno & Cia Ltda, sediada na cidade do Rio de Janeiro. A elaboração do Plano teve colaboração da prefeitura de Curitiba, engajada e interessada em acompanhar toda a metodologia que consagrou Agache, mas foi feita no Rio de Janeiro. Os estudos foram entregues já na gestão do Prefeito Alexandre Beltrão, que era engenheiro civil, em 1943.

Agache detectou em Curitiba três principais problemas a serem sanados: o *solo*, o *homem* e o *meio*. Para o problema do *solo*, propunha um programa de saneamento, que incluía drenagem dos banhados, canalização de esgotos e implementação de uma rede de abastecimento de água. Com relação à questão do *homem*, previa o descongestionamento do tráfego urbano, a circulação da produção e o abastecimento³⁴, entre outros. Já com relação ao *meio*, preconizava a necessidade de órgãos funcionais, tais como os edifícios para a sede do Governo do Estado, o centro cívico e centros de irradiação das atividades sociais e comerciais (CAROLLO, 2002). Na visão de Agache, para uma almejada capital, Curitiba deveria

³⁴ A princípio, o referido abastecimento dizia respeito com pontos de estocagem e comercialização de produtos alimentícios. Segundo Carollo (2002, p. 141), Agache pensou em Centros de Abastecimento sob um sistema de um Mercado Central e entrepostos localizados nos bairros: “esse Mercado Central, com possibilidades de acesso pela rede ferroviária e conexão com rodovias, perto da estrada de ferro e da estação rodoviária”.

ter centros predominantes com funções específicas. Por essa razão, o arquiteto projetou um centro cívico ou administrativo para as funções de comando, centros comerciais e industrial com a função de produção, centros residenciais com a função de consumo, e centros recreativos, educativos, diversões etc. para atender às funções sociais. A ideia era também criar uma consciência urbanística a tal ponto que o cidadão passasse a colaborar com o Plano, podendo até nutrir um orgulho pela cidade. Carollo (2002) afirma que, dentre os centros funcionais do Plano de Agache, o Centro Cívico, concretizado na década de 1950, foi o conjunto arquitetônico que mais se destacou.

Com relação ao CEP, nesse mesmo período, segundo Correia (2004), o governo de Moysés Lupion³⁵ pretendia manter o desenvolvimento dos serviços coletivos de acordo com as exigências do desenvolvimento geral do Estado. Para sanar problemas de atividades que funcionavam em prédios inadequados ou emprestados, especificamente pensando no caso do CEP, o governador determinou que fosse aberta uma concorrência pública para a construção de uma edificação própria. Os projetos de construção do Colégio e de vários grupos escolares já eram finalidades alicerçadas anteriormente, na década de 1940, na gestão de Manoel Ribas:

O Colégio Estadual do Paraná a ser construído em Curitiba, oferece as seguintes características: Edifício com 3 pavimentos em alvenaria com estrutura de concreto armado, contendo 48 salas, 4 laboratórios, 4 anfiteatros, salão nobre, biblioteca, salas para professores, salas para administração, instalações sanitárias, cantina, apresentando amplas galerias de circulação de fácil acesso às escadas. O projeto obedece aos requisitos higiênicos e pedagógicos mais modernos exigidos em prédios similares. (REALIZAÇÕES..., *O Dia*, 1943, p. 2).

A descrição do espaço físico fornece uma ideia sobre as novas instalações, que incluíam um espaço físico planejado para a formação educacional, científica e cultural de seus alunos, mas também um pensamento político em relação à formação

³⁵ Lupion (1908-1991) nasceu em Jaguariaíva – PR e Cumpriu seus estudos entre a sua cidade de origem e as cidades de Castro, Curitiba (Ginásio Paranaense), Rio de Janeiro e São Paulo, onde se formou em contabilidade na Escola Álvares Penteado. Após desenvolver suas primeiras atividades no comércio, indústria e agricultura, no interior paranaense, transferiu-se para Curitiba com o intuito de expandir seus negócios. Por sua liderança e relações no Estado acabou por se tornar amigo do interventor Manoel Ribas nos anos 1940. A partir disso, seu nome passou a ser considerado para o governo do Estado, candidatura que se consumou pelo Partido Trabalhista Brasileiro. Foi também apoiado pelo Partido Social Democrático, com o qual muito se identificava, a União Democrática Nacional e o Partido de Representação Popular, formando assim, uma forte coligação. Foi governador do Paraná em 1947-1951, senador do Paraná em 1955-1956, depois voltou ao governo em 1956-1961 e finalmente atuou como deputado federal do Paraná em 1963-1964 (PARANÁ, 2021).

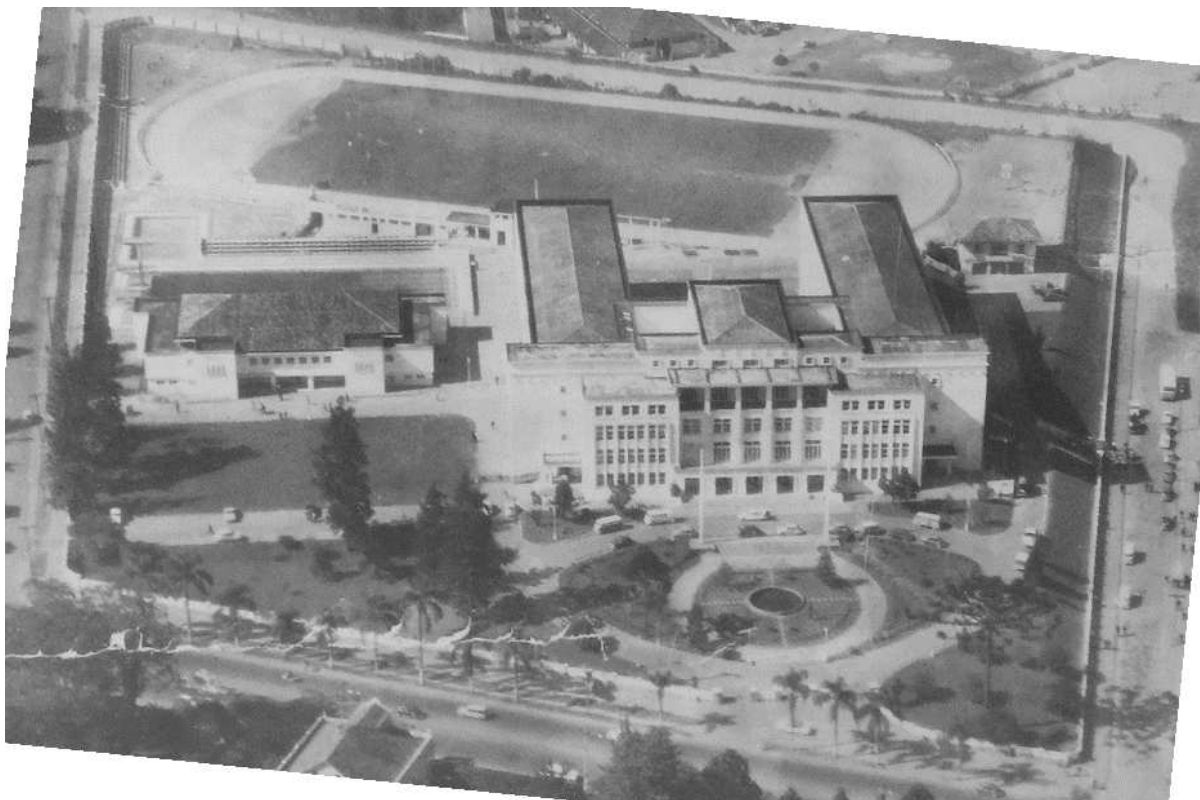
de seus cidadãos. Segundo Escolano (2001), a arquitetura escolar é um elemento educativo presente no currículo, ainda que implícito. A localização da escola e suas relações com o espaço da cidade, bem como seus elementos simbólicos próprios no interior e exterior, têm a ver com padrões culturais e pedagógicos que a criança aprende e internaliza.

Na trajetória do Ginásio Paranaense/Colégio Estadual o Paraná, a condição de referência e exemplo de instituição escolar não foi exclusividade dos anos 1950 para o Colégio Estadual do Paraná e não se atribui somente à questão arquitetônica, embora esta tenha especial relevância. O Ginásio Paranaense também era tido, entre os anos 1901 e 1930, como importante e principal estabelecimento educacional do estado, sendo considerado de excelência também por seus professores, segundo o inquérito sobre a educação pública do Paraná, realizado em 1954 por Erasmo Pilotto (PILOTTO, 1954).

As imagens (Figuras 1, 2, 3 e 4) que compõem o início desse capítulo remetem à reflexão sobre o quanto “as possibilidades de apreensão de um real aumentam a sensação de verdade das fotografias” (MACHADO JÚNIOR, 2012, p. 66). Para além disso, trazem em si duas condições, de acordo com Kossoy (2001, p. 43, 47): revelam-se ao mesmo tempo a expressão de um tempo interrompido, um fragmento selecionado do real e uma segunda realidade, autônoma, a de documento. Dessa forma, o “objeto-imagem” torna-se um todo indivisível e um documento enquanto tal.

A sede da década de 1950 do CEP integra um importante conjunto de obras desse período, próximas ao Centro Cívico, como a Biblioteca Pública, o Colégio Tiradentes, o Teatro Guaíra e a praça e monumento do Centenário. Além destas, pelo lado da rua Luiz Leão, antiga rua Nova, fica a Casa do Estudante Universitário do Paraná fundada em 1948 e o Passeio Público de Curitiba, inaugurado em 1886.

FIGURA 3 – VISTA AÉREA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (década de 1960)



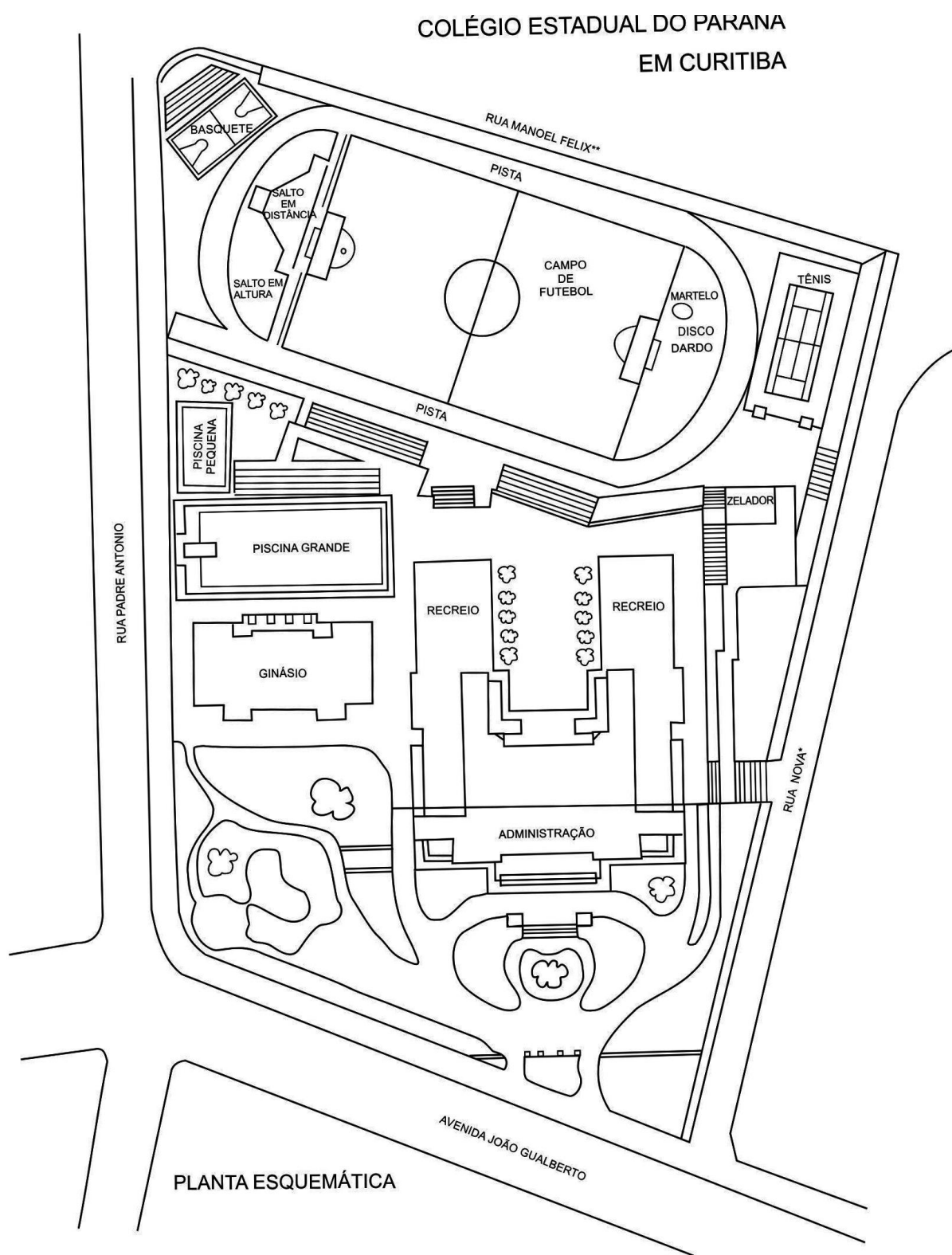
FONTE: Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná. Fotografia Julio Corvello, 1966.

Acervo: Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

A imagem aérea (figura 3) e a planta esquemática (figura 4) mostram de modo mais amplo as dimensões do Colégio. Diante de uma imagem dessa natureza nem sempre vem à reflexão a diligência necessária para sua operacionalização. Para a época (e até mesmo para hoje), a obtenção da fotografia aérea envolve um procedimento oneroso e trabalhoso, por implicar a utilização de aeronaves, câmeras mais sofisticadas etc. O fato de as instalações do CEP terem sido retratadas dessa forma corrobora a importância do projeto para o contexto paranaense.

Ocupando uma quadra inteira, a imagem fotográfica dá a ver os jardins da parte frontal, com árvores nativas conservadas no terreno, como a araucária, presente à direita. Também se destacam os blocos de construção, a piscina olímpica logo atrás da construção menor, à esquerda, e a pista de corrida ao fundo. Na fotografia, o olhar pode captar um número considerável de informações, e a imagem cumpre o papel de confirmar a grandiosidade da instituição construída, frente ao espaço da cidade. A posição do prédio dá vista às quatro ruas que o ladeiam, tornando sua face frontal mais visível. A sensação de monumentalidade também é reforçada pelo recuo em relação aos limites do terreno, que possibilita sua visualização por inteiro.

FIGURA 4 – PLANTA ESQUEMÁTICA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ



* Atual Rua Luiz Leão.

** Atual Avenida Agostinho Leão Júnior.

FONTE: Planta esquemática construída a partir da Planta de Situação, da Companhia Construtora Nacional S.A. do Rio de Janeiro, 1950.

ACERVO: Arquivo Público do Paraná.

Embora essas fotografias sejam frações do real, elas se mostram como imagens carregadas de intenção e reveladas por uma técnica (KOSSOY, 2001). Ou seja, há, implícita, uma incumbência de retratar e modos de fazê-lo, implicados no ato do fotógrafo. Ao atenderem, provavelmente, a um propósito de divulgação em meios publicitários e jornalísticos, os fotógrafos responsáveis acabaram por compor parte do acervo de memória e asseguraram o seu registro na história.

Algo que a fotografia mostra apenas parte, mas que pode ser visto de forma mais detalhada na figura 4, é a área reservada à prática da Educação Física, bem como a diversidade de espaços para as modalidades esportivas. Segundo Chaves Junior (2004, p. 175), as instalações destinadas à Educação Física, na sede de 1950, passaram a contar com campo de futebol, estádio de futebol com arquibancada, uma pista de corrida de 360m, seis balizas para corrida, duas caixas de salto em vara, duas caixas de salto em altura, duas caixas de salto em distância e tríplice, dois círculos para arremesso de martelo, quatro círculos de arremesso de peso, um pórtico olímpico com escadas verticais e inclinadas, um ginásio possuindo instalações higiênicas, vestiários para alunas, alunos e professores, uma piscina olímpica, uma piscina para aprendizagem, uma cancha para ginástica, basquetebol e voleibol, duas canchas de voleibol asfaltadas com arquibancada de cimento e duas canchas de basquetebol asfaltadas. A hipótese do autor para a disponibilização de diversos recursos para o desenvolvimento da Educação Física no CEP é de que as configurações que a disciplina tomou, a partir daí, seriam no sentido de uma esportivização, provavelmente estimulada pela massificação da prática esportiva em todo o mundo, especialmente após a Segunda Guerra.

Na década de 1950, não só os aparelhamentos urbanos concretizavam em Curitiba uma busca por uma identificação com o moderno, enquanto capital. Segundo Osinski (2006, p. 236), dentre as ações em prol da educação, o governador da época Bento Munhoz da Rocha³⁶ que também era professor, colocava-se alinhado com o pensamento de Dewey de que a educação, e, portanto, a escola, é a própria vida e

³⁶ Bento Munhoz da Rocha Neto (1905-1973) teve várias formações, entre elas: a engenharia e o magistério. Foi também escritor, sociólogo e político brasileiro, deputado federal de 1946 a 1950, foi eleito governador do estado do Paraná de 1951 a 1955. Embora tenha se formado em engenharia, Bento Munhoz da Rocha Neto não exerceu de fato a esta profissão, ocupando apenas por um curto tempo o cargo de engenheiro na Caixa Econômica Federal. A partir de 1940 firmou seus passos também na carreira acadêmica, área de Ciências Humanas, atuando como professor de História, de Sociologia e de Psicologia na Universidade do Paraná e na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. No decorrer da sua vida, também publicou inúmeros livros, artigos e ensaios (BATISTELLA, 2017).

não apenas uma preparação para ela. Em aproximação à pedagogia moderna, e almejando a escola como um centro social dinâmico, a Secretaria de Educação e Cultura do Paraná incentivava:

a criação de ambulatórios ou centros de saúde; instituições de assistência e educação sanitária; grêmios desportivos, refeitórios, assistência e educação econômica, círculos de pais e mestres, sociedades de amigos da escola; escotismo; etc. (OSINSKI, 2006, p. 237).

Em um rol de ações mais amplas, não se restringindo apenas ao ambiente escolar, o governo de então investia em diversas ações culturais de maior alcance. Os investimentos específicos no setor cultural eram:

a criação de bibliotecas, cinemas, museus, a disponibilização de rádios-vitrolas, a viabilização de publicações e a fundação de grêmios científicos e literários. Entre as ações promovidas pelo Departamento de Cultura, que abrangia as áreas da Música, Teatro, Rádio, Cinema, Artes Plásticas, Assistência e Difusão Cultural, Patrimônio Histórico e Cultural, destacavam-se a realização de vários recitais e concertos musicais, excursões, congressos e exposições de arte, com destaque para o X Salão Paranaense. (OSINSKI, 2006, p. 237).

Como se pode observar, esse aparelhamento para uma educação ampla integrou a construção do espaço para a educação secundária a ser desenvolvida na nova sede do CEP. Em termos materiais, a arrojada arquitetura do Colégio Estadual do Paraná simbolizava em suas formas a intenção de uma educação moderna:

Para a fachada do prédio, que possui formas simples e não apresenta ornamentos, utilizaram-se principalmente linhas retas, que marcam, sobretudo, a horizontalidade. Esse traço termina por desenhar claramente o edifício e contribui para evidenciá-lo na paisagem urbana. As janelas destacam-se pelo parapeito alto, rasgado até o teto, alternando a utilização do concreto armado, possibilitando, com isso, a utilização de vãos maiores. As coberturas são revestidas de telha de fibrocimento, usada como proteção das lajes, escondidas atrás das platibandas. Nas lajes do piso e nas coberturas, observa-se também a utilização do concreto armado. (CORREIA, 2004, p. 140-141).

A materialidade e as formas arquitetônicas apontadas também correspondem ao momento que se fazia presente em uma nova arquitetura concretizada em várias cidades, principalmente pela opção do concreto armado, muito utilizado também na construção de Brasília, nos anos finais da década de 1950. Contudo, uma realização de tal monta como a do Colégio Estadual do Paraná não transcorreria ilesa às dificuldades. Correia (2004) afirma que, diante da extensão da construção, mesmo com o empenho do estado, as obras dessa última sede levaram seis anos para serem

finalizadas devido a questões financeiras, à insuficiência de mão de obra qualificada e ao grau de dificuldade na fundação e estrutura da edificação.

A população de Curitiba girava em torno de 180 mil habitantes em 1950 e naquele momento a capital paranaense se transformava em uma grande metrópole, com muitas construções e inovações (SLOMPO, 2013). Ao mesmo tempo que foi inaugurado o Colégio Estadual do Paraná, outras obras foram entregues em Curitiba. Foi o caso do Centro de Saúde Modelo; do Pavilhão do Sanatório do Portão; do Prédio do Departamento de Água e Esgoto e do Prédio de Pesquisas Tecnológicas). Além disso, foram instalados Grupos Escolares em aproximadamente doze cidades do estado do Paraná (NOVAS..., *O Dia*, 1950).

Sobre a nova sede do colégio, concluída em 1950, é possível encontrar algumas manifestações de entusiasmo em impressos paranaenses. No ano da inauguração, a imprensa local noticiava: "Vivendo grande parte de suas vidas, dentro dessa obra gigantesca que é o Colégio Estadual do Paraná, os moços, sem dúvida, hão de dar o merecido valor a este empreendimento que orgulha todo o Paraná" (PLASMANDO..., *O Dia*, 1950, p. 4). Em outro periódico, do mesmo ano, é possível ler: "Hoje, [...] abrem-se as portas do Colégio Estadual do Paraná, – de amplitude e largueza como um convite a todos para que entrem –, hoje, orgulhosos vemos nesse acontecimento o sinal do Paraná novo, que ora marcha para um futuro grandioso" (A COMPANHIA..., *O Dia*, 1950, p. 7).

Contudo, como é de se esperar, algumas opiniões revelam um certo sentimento nostálgico quanto ao vivido na sede anterior. As apreciações de um ex-aluno se desdobram em um misto de sentimentos, e mesmo admitindo o lado positivo da construção da nova edificação do CEP, evocam o edifício anteriormente utilizado como sede do Colégio.

Voltamos outro dia ao Ginásio Paranaense... mas, ao novo... ao templo maravilhoso que se encima na Glória. Está presunçoso e só atende por Colégio Estadual do Paraná, pomposo título, de acordo com sua nova e elevada posição. [...]. Quanta novidade. Piscina olímpica, [...] cancha de basquete, teatro, salão de festas e mil uma inovações que as exigências modernas obrigam a manter. Quanta novidade, quanto progresso. O outro... sim, pois para mim, aquele é o verdadeiro, lá ficou, na rua Ébano Pereira. [...] Louvado seja, meu novo e palaceante [sic] Colégio Estadual do Paraná, cercado de fontes e jardins no Alto da Glória. (CÍCERO, 1951, p. 28).

O exposto confirma em parte o que Frago (1996) aponta: o espaço não é um meio objetivo, dado de uma vez por todas, mas uma realidade psicológica viva, pois

inclui uma noção subjetiva, além dos limites físicos. Pensar sobre a grandiosidade do espaço físico do CEP, para aquela época, remete ao seu uso, mas também a noções de territorialidade e apropriação frente aos outros espaços educativos na cidade.

O espaço em uso, por sua vez, remete a outra noção, a de construção de lugar. Dito de outro modo, dar sentido ao espaço é transformá-lo em lugar. Fruto de uma construção social, nas palavras do autor, “o espaço se projeta ou se imagina, o lugar se constrói³⁷” (FRAGO, 1996, p. 63). Em vista disso e pelas referidas citações de jornais, a expectativa era de construir um lugar destinado a uma formação secundária moderna, integral e capaz de formar dirigentes para o futuro.

Nesse contexto, de grandes proporções e de crescente número de alunos, a administração do Colégio Estadual do Paraná foi reorganizada e descentralizada em 1951 pelo então diretor Francisco José Gomes Ribeiro, que naquele ano reassumia a direção:

O elevado número de discentes e, conseqüentemente, de docentes e funcionários, a amplidão do prédio, os pátios, o *gynnasium* e suas dependências, as instituições escolares e extraescolares, os novos problemas de administração e docência, da assistência ao aluno, das atividades culturais, da orientação educacional, social e muitos outros objetivos, verdadeiros complementos da formação integral da juventude estudante, obrigaram-me a dotar o apregoado regime de descentralização, que, na verdade, tem produzido os melhores resultados. (PARANÁ, 1953, p. 210 - grifo do autor).

Em razão do exposto, em entrevista ao Boletim n. 12, periódico editado pela Secretaria de Educação e Cultura do Paraná em 1953, o diretor do CEP organizou o novo organograma da administração, no qual estavam distribuídos dez departamentos³⁸ autônomos, com a finalidade de auxiliar na direção da instituição. Dentre esses departamentos, dois merecem destaque para pensar o espaço simbólico e físico destinado às atividades artísticas, incluindo as extracurriculares, para a formação integral do aluno no Colégio Estadual do Paraná, no referido período. São eles o nono, denominado Departamento das Atividades Culturais e o décimo, Departamento das Artes e Ofícios, cujo patrono teria sido o Interventor Manoel

³⁷ El espacio se proyecta o imagina, el lugar se construye. (Tradução livre)

³⁸ Os departamentos eram: “Secretaria, Departamento de Administração, Departamento da Docência, Departamento da Orientação Educacional, Departamento da Saúde, Departamento da Educação Física e Desportos, Departamento da Beneficência ao Aluno, Departamento Social, Departamento das Atividades Culturais e Departamento das Artes e Ofícios”. Tais departamentos possuíam chefes escolhidos pelo diretor e recebiam uma gratificação por esse serviço (PARANÁ, 1953, p. 210).

Ribas³⁹. Essa foi, nas palavras veiculadas pela imprensa, uma homenagem “ao grande benfeitor da mocidade estudiosa e a quem se deve a construção da soberba sede do Colégio Estadual do Paraná.” (PARANÁ, 1953, p. 215). Como se pode perceber, o periódico em questão, produzido pela Secretaria de Educação e Cultura, apresenta uma óbvia tendenciosidade. Entretanto, como afirma Carlos Eduardo Vieira (2007, p. 16), essa não seria uma razão para desconsiderá-lo já que “não partilhamos da crença de que existem documentos fidedignos, capazes de expressar objetivamente a realidade”.

Os periódicos fornecem, de certo modo, uma temperatura dos debates educacionais. Com respeito à direção do Colégio Estadual do Paraná, dos anos recentes à inauguração de 1950, embora o então diretor atribuisse à sua gestão o caráter descentralizador, havia cerradas críticas a respeito de sua nomeação pelo ex-Secretário da Educação da época:

Entre as providências “geniais” que tomou e de que muito se orgulha o Sr. [Newton] Carneiro, está a “gloriosa” substituição do Dr. Adriano Robine pelo Prof. José Gomes Ribeiro na direção do Colégio Estadual do Paraná, o qual passou, com a troca, de um regime democrático⁴⁰, de alto sentido educacional, para o regime de força, onde a personalidade do educando é modelada, dentro dos preceitos da “disciplina”, cheia de restrições à sua liberdade “mal orientada”, conforme se comentou pela imprensa. (A.R.S, 1952).

Parte da imprensa diária, como o jornal *O Dia*, noticiava com certa frequência os projetos e realizações referentes ao Colégio Estadual do Paraná. Porém, nem todas as escolhas para o comando da Instituição foram aceitas sem críticas nas páginas desse periódico. O texto em questão, parte da matéria assinada por um professor, por meio da abreviatura “A. R. S.”, fornece uma das visões do debate educacional curitibano daqueles tempos, na qual o diretor Francisco José Gomes Ribeiro era tido por alguns como autoritário, centrado em um saber técnico administrativo e focado na visão disciplinar e modeladora do aluno. Em meio a tais

³⁹ Manoel Ribas (1873-1946) foi natural de Ponta Grossa – PR. Considerado excelente administrador, foi prefeito de Santa Maria – RS em 1927 e por seus méritos conciliadores, na visão de Getúlio Vargas, assumiu como interventor o governo paranaense em 1932 a 1934. Atuou como governador do Paraná de 1935 a 1937 e mais uma vez como interventor do Estado, de 1937 a 1945. Dentre diversas obras que realizou um dos maiores exemplos foi para com a construção de escolas, em especial, o Colégio Estadual do Paraná (PARANÁ, 2021a).

⁴⁰ É preciso considerar na análise sobre essas questões que o professor Adriano Robine, diretamente ligado a Moysés Lupion, concorreu na década de 1950 ao cargo de deputado estadual pelo Partido Social Democrático. Há inclusive uma defesa de Raul Gomes no jornal *O Dia* de 1954, sobre a participação de Robine ou de outros professores na política, afirmando que essa era uma forma de defender os projetos da classe do magistério (GOMES, *O Dia*, 1954, p. 4).

disputas educacionais e políticas, é preciso considerar também, nesse período, o foco dado pelo CEP em atividades curriculares e extracurriculares que visavam uma formação integral do aluno.

No panorama nacional, o sistema educacional era regido pelas Leis Orgânicas do Ensino, que ultrapassavam no tempo a reforma educacional do Estado Novo e a gestão de Gustavo Capanema enquanto Ministro da Educação (VIEIRA, 2009). Suas orientações principais, frutos de um governo autoritário, priorizavam os ensinos primário, secundário, normal, comercial, industrial e agrícola. Considerando as afirmações de Frago (1996) de que a educação não é neutra, esse conjunto de ensinos propostos no CEP visava uma formação voltada ao aprimoramento da vida em sociedade sendo, ao mesmo tempo, direcionado para o trabalho. Essas particularidades do ensino secundário no Colégio seguem em análise, em uma tentativa constante de percebê-las, tanto nas disciplinas quanto nas atividades extracurriculares ligadas à arte, frente ao âmbito estadual e nacional.

1.1 ARTES ENTRE AS DISCIPLINAS CURRICULARES DOS ANOS 1950

A reflexão histórica sobre os ensinos curriculares do Desenho, dos Trabalhos Manuais e da Música no Colégio Estadual do Paraná passa pelos anos 1950, mas se apoia principalmente no ensino praticado nas Classes Integrais dos anos 1960. Essas disciplinas faziam parte da área de artes do currículo ginásial – 1º ciclo, junto as áreas de Línguas e de Ciências. Dessa forma, a área de artes era composta das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais e Canto. Da área de Línguas, faziam parte as disciplinas de Português, Latim, Francês e Inglês. Finalmente, a área de Ciências era formada pelas disciplinas de Matemática, Ciências, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral e Geografia do Brasil (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1952; COMPIANI, 1963).

Com o intuito de conduzir da melhor forma as disciplinas de Trabalhos Manuais e dar um encaminhamento profissional ao aluno, o diretor Francisco José Gomes Ribeiro, em entrevista concedida ao Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná de 1953, afirmava ter organizado na nova sede do CEP o Departamento de Artes e Ofícios. Além dessa finalidade, o setor deveria despertar e desenvolver o gosto do aluno em relação às atividades manuais, contribuindo

inclusive para a sua orientação vocacional. Deveria também proporcionar-lhe um ambiente saudável, tornando tais atividades recomendáveis como “ocupação atraente e útil em suas horas livres” (PARANÁ, 1953, p. 215). Segundo Souza (2008), com a introdução dos Trabalhos Manuais pela Lei Orgânica de 1942, os saberes de cunho prático e profissional passaram a fazer parte no Ensino Secundário brasileiro em menor peso no currículo, sendo destinada apenas uma aula semanal para cada série do ginásio para esses conteúdos.

Para o cumprimento dessas finalidades no CEP, o art. 231 do seu Regimento Interno dispôs sobre o que seria necessário para o bom andamento das atividades:

a) para os alunos de ambos os ciclos: 1) uma seção de mecânica, serralheria e metalurgia; 2) uma seção de marcenaria e carpintaria; 3) uma seção de aeromodelismo e aparelhos de ensino; 4) uma seção de rádio e eletrotécnica; 5) uma seção de arte tipográfica e encadernação; b) para alunas de ambos os ciclos: 1) uma seção de artes culinárias; 2) uma seção de costura e bordado e trabalhos de agulha em geral; 3) uma seção de prendas domésticas. (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953d, p. 49).

Segundo o diretor do Colégio, mesmo tendo sua estrutura e atividades prescritas, o Departamento das Artes e Ofícios não estava totalmente instalado naquele período. Com isso, nem todas as seções previstas para as disciplinas de Trabalhos Manuais, muitas das quais não especificadas por ele, funcionaram nesse período. A direção naquele momento tinha suas preocupações “voltadas para setores de maior relevância”, os quais também não foram mencionados na ocasião (PARANÁ, 1953, p. 216).

Por outro lado, no programa paranaense para o Curso Ginásio do ano anterior constava o manejo de ferramentas e de materiais, como a madeira, o metal, o couro e a argila (PARANÁ, 1952, p. 526-527). Para a Economia Doméstica, em parte da disciplina de Trabalhos Manuais voltada às meninas do mesmo curso foram indicados os conteúdos de arranjo e higiene da habitação, preparo e conservação de roupas, preparo, conservação e uso dos alimentos, contabilidade doméstica, noções de puericultura e noções de serviço social. Dadas as indicações estaduais, é possível que estivessem funcionando no CEP, ao menos, as seções, de mecânica, serralheria e metalurgia, e a de marcenaria e carpintaria para os meninos, bem como todas as seções indicadas para as meninas. Ao que parece, o programa estadual do ano de 1952 previa um número maior de conteúdos para a formação feminina do que os listados no regimento interno do CEP, datado de 1953.

Algumas atividades podem ter sido implementadas somente em anos subsequentes, como a de aeromodelismo, que era relativamente recente no país. Conforme a Confederação Brasileira de Aeromodelismo – COBRA, tal prática teve início na França com Alphonse Penaud, no século XIX, sendo seu início no Brasil impreciso datando aproximadamente de 1936, com uma loja que vendia materiais específicos para esse fim em São Paulo. Somente no final da década de 1950, com a fundação da Associação Brasileira de Aeromodelismo, acontece o primeiro campeonato brasileiro (COBRA, 2019). Embora não se tenha tido acesso a fontes referentes a essa década que comprovem as atividades ocorridas no Departamento de Artes e Ofícios, a própria prescrição da seção de aeromodelismo parece ser algo moderno para a época. Nos anos 1960, com as Classes Integrais, tratadas mais adiante, essa prática foi oferecida uma vez por semana como atividade extracurricular, na forma de Clube (COMPIANI, 1961).

É oportuno destacar que o ensino de Artes e Ofícios no Brasil foi uma herança da educação jesuítica, conservada por muito tempo, a qual associava o ver e o executar numa mescla entre artes, como a pintura e escultura, com os ofícios mecânicos como os de carpintaria, ferraria, sapataria, encadernação, tecelagem, entalhe e tipografia, entre outros (NASCIMENTO, 2008; FERREIRA JR.; BITTAR, 2012). Os Liceus de Artes e Ofícios foram introduzidos no país por volta da segunda metade do século XIX a partir da iniciativa de Francisco Joaquim Béthencourt da Silva, que fundou, em 1857, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, um empreendimento de iniciativa particular que contava com subsídio do governo. Wilson Barbosa Alves (2016), destaca na trajetória da instituição, a presença do ensino do desenho voltado à educação profissional, cuja metodologia tinha como base a arte na indústria, estimulada a partir de atividades exercidas por meio do desenho. O intuito da iniciativa era o de ajudar o Brasil a se tornar uma nação próspera, sobretudo na economia industrial.

O autor também apontou similaridades importantes, no trato do desenho, entre os pareceres de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino primário e os dados da escola pensada para o povo, de Béthencourt da Silva, desde a idealização de uma almejada economia industrializada no Brasil até o ensino profissional fundado no desenho para classes laboriosas, visando uma educação igualitária.

Em 1886, na capital paranaense, o imigrante português Mariano de Lima fundou a Escola de Desenho e Pintura, transformada em Escola de Belas Artes e

Indústrias do Paraná no ano de 1897 (SANTANA, 2004; CADORI, 2015). A relação da Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná com as artes se dava pela manutenção em seu currículo, por diversos anos, de disciplinas ligadas à Música, ao Desenho, à Arquitetura, à Gravura, à Escultura e à Pintura. Do mesmo modo, ofertava disciplinas relacionadas aos ofícios por meio das Artes Industriais, como Litografia, Prendas Domésticas, Mecânica, Tipografia, Fotografia, Marcenaria, Carpintaria, Funilaria e Encadernação (CARNEIRO, 1972).

De acordo com Irineu Mario Colombo (2020), nesse contexto, o ensino de artes nos Liceus correspondia às Belas-Artes com a oferta de Música, Desenho Elementar e de Máquinas, Pintura e Arte em Cerâmica, Arquitetura, Estatuária, Escultura e Xilografia. Por outro lado, os ofícios eram praticamente inexistentes, uma vez que não se dispunha de recursos satisfatórios para as oficinas práticas e sequer para contratar mestres de ofício.

Por 16 anos Mariano de Lima atuou à frente da Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná, lutando para manter a escola em funcionamento, sobretudo pela constante falta de apoio financeiro por parte das autoridades do Estado. Além disso, sofreu ataques difamatórios de seu ex-aluno, Paulo Ildefonso D'Assumpção, cuja pretensão era empreender uma carreira própria, num período que, segundo Santana (2004, p. 75), era de cisão com o passado lusitano. Em 1902, Antônio Mariano de Lima deixou definitivamente o Paraná, mas a sua escola permaneceu em funcionamento. Maria da Conceição Aguiar Lima, sua esposa, assumiu a direção da escola até 1930, alterando sua orientação para uma educação de artes e ofícios para mulheres. A escola teve seu nome modificado para Escola Profissional Feminina em 1917 (OSINSKI, 1998); (SANTANA, 2004); (CADORI, 2015).

Em 1873 foi a vez de São Paulo buscar formar mão de obra especializada para o trabalho e organizar, segundo Raphael Leon de Vasconcellos (2020), o Liceu de Artes e Ofícios, denominado primeiramente como Sociedade Propagadora de Instrução Popular. O autor afirma que esse embrião do Liceu e Artes e Ofícios foi criado por um grupo formado por conservadores, liberais e monarquistas, liderado por Leôncio de Carvalho, inicialmente para proporcionar aulas do curso primário aos operários e cidadãos de São Paulo.

De acordo com Vasconcellos (2020, p. 30), em 1882 a instituição teve seu nome alterado para Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo em função da mudança de seus conteúdos de ensino, dividindo a grade curricular em duas sessões, a de Ciências

Aplicadas e a de Artes. O autor destaca que o caráter beneficente autoatribuído nas primeiras iniciativas de mudança da instituição, de Sociedade Propagadora de Instrução Popular para Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, permanecia. Mas dessa vez, “por conceder o ensino profissionalizante”.

Na visão de Alves (2016, p. 10), assim como no Liceu do Rio de Janeiro, o Desenho Técnico tinha um papel central de conferir maior precisão ao trabalho de aprendizes na proposta do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo⁴¹. Porém, segundo Alves (2016), o investimento desse último era na formação de operários – grande parte da construção civil – para um amplo projeto de industrialização da província. O foco durante o aprendizado dos diversos ofícios era que o aluno vivesse na instituição os parâmetros educativos similares aos de uma empresa. Dessa maneira, aprenderia disciplina, hierarquia e eficiência, como bases de uma empresa lucrativa.

Entre as preocupações republicanas daquele período no contexto brasileiro no âmbito educacional se incluía a regeneração social de crianças e adolescentes pobres, tornando-se a educação, segundo Gilson Queluz (2010), um instrumento fundamental para se atingir a igualdade entre os cidadãos e o desenvolvimento da nação, dando-lhes condições para competir no mercado de trabalho. Nesse contexto, foram criadas pelo presidente Nilo Peçanha, em setembro de 1909, em cada capital do Brasil, as Escolas de Aprendizes Artífices. Nelas, paralelamente ao ensino prático, deveria existir um curso primário e de desenho, já que o objetivo era um ensino prático e de conhecimentos técnicos necessários no aprendizado de um ofício. O autor observa ainda que o programa do Desenho abrangia o desenho de memória, do natural, de composição decorativa, de formas geométricas e de máquinas e peças de construção, seguindo métodos mais aperfeiçoados (QUELUZ, 2010).

Em Curitiba, a Escola de Aprendizes Artífices⁴² teria como diretor Paulo Ildefonso D’Assumpção, para o qual, entre as motivações que o levaram a ser

⁴¹ Segundo Alves (2016, p. 52), na época de sua criação o programa do Liceu de São Paulo era formado por duas seções: a de ciências aplicadas, composta por: geometria plana e descritiva, aritmética, álgebra, zoologia, botânica, física, química, mecânica, geologia, agrimensura; e pela de artes, integrada por desenho linear, ornato, figura, máquinas, arquitetura, modelação, escultura e estatuaría, caligrafia, fotografia, gravura, pintura e música.

⁴² No final dos anos 1930 passa a ser denominada como Liceu Industrial do Paraná. Com a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942), o ramo de ensino industrial sofreu completa modificação e a partir daí foram instituídas diversas Escolas Técnicas no país. Dessa forma, o Liceu Industrial do Paraná foi transformado em 1942 em Escola Técnica de Curitiba, instituindo cursos técnicos, em paralelo ao ensino secundário. Segundo Lauro Gursky Júnior (2010), essa democratização do ensino, permitia que os desfavorecidos, acessassem aos estudos superiores das escolas de arquitetura, de engenharia, de química e de belas artes. “Começava a ser modificado o velho preconceito brasileiro que encarava o trabalho manual como humilhante, subalterno e

escolhido para o cargo de diretor da Escola, estavam o preparo técnico e o considerável trânsito político, enquanto membro do Partido Republicano local, ex-chefe de gabinete do presidente Vicente Machado e do secretário de Interior Luís Xavier (QUELUZ, 2010). Na prática, a organização da escola era inspirada na do ensino primário. Para isso, procurou adaptar de sua organização o ensino simultâneo, a organização de programas de ensino, o método intuitivo, a instituição de um horário escolar e a fragmentação do ensino em diversas matérias (PANDINI, 2006; QUELUZ, 2010).

Durante os quatro anos do curso, os alunos entre 12 e 16 anos frequentavam os cursos de Instrução Elementar e de Desenho, além do aprendizado nas oficinas. No início, as aulas de Instrução Elementar e de Desenho eram ministradas no período noturno, e as oficinas realizavam-se durante o dia. Paulo Ildefonso optou por seguir o método *sloyd*⁴³, tentando integrar o ensino primário com o profissional, para fazer do operário algo mais que um mero repetidor de gestos. Buscava defender diante da sociedade a ideia do trabalho vinculado a um valor estético e enobrecedor, ainda que se tratasse, ao final, de profissionalizar uma infância pobre.

A capital paranaense do final do século XIX e início do XX também contava com a atuação do artista norueguês Alfredo Andersen. Após sua passagem por Paranaguá, o artista decidiu fixar residência em Curitiba em 1903, onde montou sua própria escola, por ele denominada *Escola de Bellas Artes*. Segundo Ricardo Carneiro Antonio e Renato Torres (2019), Andersen também lecionou Desenho e Pintura na Escola Alemã e no Colégio Paranaense, instituições de ensino formal. Os autores destacam, da trajetória de Andersen, o seu projeto não concretizado para a criação da Escola Profissional de Artes Aplicadas em 1912, cuja idealização teria ocorrido num momento em que o Estado recém organizava a Escola de Aprendizes Artífices, conforme discutido anteriormente.

desprimoroso”. Em uma longa trajetória na educação profissional, a instituição tornou-se a atual Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a primeira assim denominada no Brasil. Transformada a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR), sua origem foi a Escola de Aprendizes Artífices, fundada em 1909 (UTFPR, 2021).

⁴³ Segundo Queluz (2010, p. 66) o *Sloyd* era uma tradição artesanal dos países escandinavos, onde se produziam objetos de uso cotidiano doméstico por famílias camponesas da região, durante os longos períodos de inverno. O objetivo educacional do *Sloyd* era formativo, uma vez que se acreditava nos benefícios do artesanato na educação geral para a construção do caráter da criança, incentivando o comportamento moral, maior inteligência e laboriosidade. No início do século XX o *Sloyd* teve um considerável impacto no desenvolvimento inicial do treinamento manual, artes manuais, educação industrial e educação técnica (RICH, 1905).

A escola pretendida por Andersen, no entanto, apresentaria diferenças de orientação em relação àquelas dirigidas ao aprendizado de ofício apenas, embora o projeto a mostrasse muito próxima da Escola de Artes e Indústrias do Paraná. Sua questão com uma formação em artes aplicadas tinha a ver com o desenvolvimento de um senso estético no sentido de fornecer uma direção artística às produções dos alunos. Em sua definição:

Como artes aplicadas entende-se a introdução da arte na indústria e nos ofícios, que produzem os objetos de uso quotidiano. As profissões de artes aplicadas fornecem, por conseguinte, produtos práticos, aperfeiçoados e enobrecidos pela arte. (ANDERSEN, 1912, apud ANTONIO; TORRES, 2019, p. 268).

Por fim, o alto valor artístico na formação profissional pretendido por Andersen não encontrou espaço naquele contexto. Pensando nas afirmações de Santana (2004) a respeito das dificuldades vividas por Mariano de Lima, aludindo a uma possível rejeição à sua origem portuguesa, isso pode ser estendido ao caso de Andersen, mas por outro motivo: *o de ser um imigrante*. É admissível que Mariano de Lima e Alfredo Andersen tivessem seus projetos constrangidos em função de uma resistência ao êxito de profissionais estrangeiros. Além disso, naquele período o objetivo nacional de formação profissional se voltava à conformação das classes menos favorecidas, conforme apontam Antonio e Torres (2019).

Das referidas iniciativas até então, é possível perceber uma ligação entre a trajetória do ensino de Artes e Ofícios em âmbito nacional e paranaense com o organizado no Departamento de Artes e Ofícios dos anos 1950, no CEP. Em sua clara configuração de preparação para o trabalho, há também a manutenção da distinção entre artes e ofícios para meninos e meninas. As seções de mecânica, serralheria, metalurgia, marcenaria, carpintaria, aeromodelismo, tipografia, encadernação, rádio e eletrotécnica tinham clara destinação para o mercado de trabalho, preparando tecnicamente adolescentes para trabalhar em empresas ou pequenos comércios. Entretanto, no caso das meninas adolescentes, a intenção é de preparo para o trabalho doméstico. A diferença para o trato do ensino para meninos e meninas, que será retomada mais adiante nessa pesquisa, já vinha assinalada pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, também referida como Reforma Capanema:

TÍTULO III

Do ensino secundário feminino

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginasial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar. (BRASIL, 1942a).

Duas preocupações são visíveis no referido departamento: a finalidade do trabalho e a ocupação do tempo. É oportuno notar que essas questões também eram presentes nos objetivos dos Liceus e das Escolas de Aprendizes Artífices. Com relação à posição feminina, segundo Souza (2008, p. 179), a Lei Orgânica buscava normatizar o lugar da mulher na sociedade, “reforçando o seu papel na família como esposa e mãe”. Para a autora, tais concepções tinham o apoio da Igreja Católica, de diversos segmentos sociais e até de muitas mulheres.

A falta de equidade entre gêneros na educação secundária no panorama nacional se estendia, portanto, no âmbito estadual paranaense, numa pretendida educação moderna. Contudo, a educação da mulher e o papel feminino na sociedade foram objetos de debates entre os séculos XIX e XX. De acordo com Bueno (2010, p. 112), Mariana Coelho⁴⁴ foi uma das intelectuais que defenderam e lançaram propostas de cunho educacional, em Curitiba, com o objetivo de “uma mudança do papel feminino na sociedade, militando por melhores condições de educação e profissionalização das mulheres e desejando uma maior participação das mulheres na vida pública”.

A lida com essas questões expõe a não neutralidade das providências direcionadas ao tempo e ao espaço escolares, retomados mais adiante, na experiência das atividades ocorridas nos ensinos artísticos.

Para ampliar a visão da conformação adotada pelo CEP para a área de artes, é oportuno, inicialmente, analisar a distribuição de disciplinas do ano de 1952 do curso

⁴⁴ Mariana Coelho (1874-1954), de origem Portuguesa, chegou ao Paraná em 1893. Teve uma atuação intelectual, feminista e educadora. Com sua experiência cultural manteve-se atuante e engajada em Curitiba até a década de 1940, colaborando com diversos periódicos da capital, produzindo e publicando seus seis livros (BUENO, 2010).

ginasial, 1º ciclo do CEP, e os programas estaduais para o ensino secundário de Trabalhos Manuais (1952) e de Desenho (1953).

A referida grade horária semanal, período da manhã, do início da década de 1950, expunha um currículo alinhado à Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942. Foi composta de três áreas e suas respectivas disciplinas. A área de Línguas era formada por quatro disciplinas: Português (12⁴⁵), Latim (8), Francês (9) e Inglês (9), perfazendo um total de 44% da grade. Ciências foi uma área que também dispunha de quatro disciplinas, a Matemática (12), Ciências (6), História (8) e Geografia (8), ocupando 39% do número de aulas semanais. Finalmente, a área de Artes, composta das disciplinas de Desenho (7), Trabalhos Manuais (4) e Canto (4) integrava 17% da grade.

O curso completo, composto por quatro séries, abrangia um total de 87 aulas semanais. Dessas, a maior parte se destinava ao aprendizado de línguas, que ocupava 38 aulas, sendo 12 para o Português. Com a carga horária semanal de 34 aulas, as Ciências ocupavam uma porcentagem um pouco menor, tendo a Matemática se equiparado à disciplina de Português em número de aulas. A menor quantidade de horas dentro do currículo, em número de 15, ficou para os conhecimentos de Artes. Entretanto, é relativamente expressiva a quantidade de sete aulas semanais de Desenho, que obedecia a uma graduação no decorrer das séries, mas que, ao final, recebia mais horas do que as seis horas da disciplina de Ciências. Já os Trabalhos Manuais dispunham de quatro horas na semana, assim como o Canto.

Segundo Barbosa (1978, p. 33), já no século XIX a presença da arte na escola primária e secundária era representada pelo ensino do Desenho. Em acréscimo, Osinski (2006, p. 63) aponta que a introdução dessa disciplina em currículos escolares no período se deu em função do avanço da industrialização no Ocidente e na mecanização dos bens de consumo. Observando a manutenção da importância de tal ensino no país, a autora destaca ainda que na nova sede do CEP, a disciplina do Desenho, assim como as de Trabalhos Manuais, Economia Doméstica, Música e História, entre outras, contava com sala especializada.

No âmbito federal, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, indicava pelo artigo 1º as seguintes finalidades para o ensino secundário:

⁴⁵ Número de aulas semanais das quatro séries juntas.

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes. 2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942).

Em sua análise, Rosa Fátima de Souza (2008) afirma que a Reforma Capanema tinha como marca a defesa de uma formação humanista:

Essa orientação efetivou-se pela relevância dada ao ensino do Latim, à inclusão do Grego no curso Clássico, à redistribuição das matérias literárias e científicas constantes nos programas e ao número de aulas semanais redefinindo o lugar e a importância de cada disciplina no projeto cultural de formação dos adolescentes e jovens. (SOUZA, 2008, p. 175).

O exposto pela autora parece se confirmar na organização do horário do curso ginásial do CEP, no qual o referido lugar e a importância das disciplinas podem ser verificados pela nítida ênfase no estudo de línguas. De outro modo, também é possível observar a manutenção de um lugar para a área de Artes, expresso pela presença das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais e Canto Orfeônico, uma vez que a intenção naquele período era de uma educação integral.

Além das prescrições nacionais para as diversas disciplinas, havia ainda as indicações estaduais. Nesse sentido, o programa prescrito para o Desenho no curso secundário do estado do Paraná (PARANÁ, 1953b) ajuda a fornecer também uma ideia do que era esperado para essa disciplina. No ginásial era previsto:

1ª série - Morfologia geométrica e principais noções até círculo. Desenho de letras e algarismos padronizados, tipo bastão. Representação de ornatos lineares em faixas e painéis. Desenho do natural utilizando modelos simples para exercícios de memória visual; **2ª série** - Conhecimento prático dos principais sólidos geométricos e sua classificação morfológica. Desenho de letras e algarismos padronizados, tipo bastão. Representação de ornatos baseada em motivos geométricos e não geométricos; ritmos para distribuição dos motivos ornamentais, numa composição simples. Desenho de observação direta dos corpos de revolução. Desenho de observação direta dos corpos prismáticos e piramidados. Exercícios de memória com o emprego de objetos usuais e utensílios comuns; **3ª série** - Desenho de letras e algarismos padronizados, tipo bastão. Pequenas composições no interior de formas geométricas definidas, com emprego de colorido. Representação de objetos pela perspectiva de observação; avaliação de grandezas; deformação aparente. Solução gráfica de problemas elementares relativos ao traçado de paralelas, perpendiculares, ângulos e polígonos. Circunferência do círculo; retificação gráfica da circunferência; partes do círculo. Emprego de escalas; **4ª série** - Solução gráfica de problemas elementares relativos às linhas proporcionais. Concordância. Equivalência de superfícies. Desenho de letras e algarismos padronizados, tipo bastão. Emprego de escalas, ampliação de desenhos. Composições elementares no interior de formas geométricas definidas, com o uso do colorido. Representação projetiva ortogonal dos seguintes sólidos geométricos com o eixo perpendicular a um

dos planos de projeção: prisma, pirâmide, cilindro e cone retos. Representação pela perspectiva de observação e móveis e objetos de um interior. (PARANÁ, 1953b, p. 95-96, grifo nosso).

De um modo geral, é possível observar um certo aumento de conteúdos à medida que avançam as séries. Outro aspecto a destacar é a carga de formação técnica da disciplina. Grande parte dos conteúdos prescritos, tais como desenho de letras, de observação, de ornatos lineares em faixas e painéis, de sólidos geométricos, representação projetiva, perspectiva de móveis e de objetos, entre outros, apontavam para uma relação utilitária, inclusa no cumprimento dos objetivos de formação para o trabalho.

Para o ensino no curso científico:

1ª série - Desenhos de letras e algarismos padronizados, tipo bastão. Letras de textos. Revisão das principais construções geométricas. Origem e traçado comparativo das cônicas; tangentes. Teoria elementar das projeções. Artifício fundamental das projeções ortogonais. Épura. Representação projetiva do ponto nos quatro diedros. Classificação das retas do ponto de vista projetivo. Representação projetiva das retas no primeiro diedro. Traços das retas. Classificação dos planos do ponto de vista projetivo. Representação projetiva dos planos no primeiro diedro. Verdadeira grandeza de um segmento de reta. Mudança de planos, rebatimentos e rotações. Cópia de vasos de cerâmica, com representação sucinta das sombras; **2ª série** - Desenho de letras e algarismos padronizados, tipo bastão. Letras do texto. Traçado de curvas cíclicas; tangentes. Representação projetiva das retas principais de um plano. Porção útil de um plano; Representação projetiva dos principais sólidos geométricos. Cópia em conjunto de objetos, com representação sucinta das sombras; **3ª série** - Desenho de letras e algarismos padronizados, tipo bastão. Letras de texto. Representação projetiva das seções planas nos principais sólidos geométricos. Artifício fundamental da perspectiva linear geométrica. Princípios fundamentais da perspectiva linear geométrica. Traçado perspectivo das principais figuras planas e dos principais sólidos geométricos, dados por suas projeções ortogonais. Método das três escalas. Traçado geométrico das sombras convencionais. Aplicação dos métodos perspectivos a um móvel, a um conjunto de sólidos ou a um interior. Cópia de modelos em gesso com estudo das sombras próprias, projetadas e autoprotetadas. (PARANÁ, 1953b, p. 96, grifo nosso).

Dos conteúdos relacionados para as três séries, é possível identificar uma ênfase na geometria e no desenho geométrico, seguidos dos estudos ligados ao desenho do natural, como no caso da perspectiva e cópia de modelos, inclusive de gesso, relacionados às academias de arte. Esses últimos, aparentemente, uma herança das práticas da Escola Nacional de Belas Artes, conforme Barbosa (1978, p. 78). Para a autora, entretanto, diferentemente de uma visão romântica sobre a paisagem, no ensino do desenho do natural proposto no início do século XX não era

permitida uma interpretação individual, sendo privilegiada uma representação considerada mais aproximada do real.

No Paraná, o Desenho do Ensino Secundário era alinhado, em alguns aspectos, com o currículo do curso de Pintura da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, no qual a referida disciplina se fazia presente ao longo dos quatro anos. No primeiro e no segundo ano, os alunos cursavam a disciplina de Desenho de Gesso e do Natural. Já nos dois últimos anos fazia parte da grade curricular a disciplina de Desenho de Modelo Vivo (TORRES, 2017). Segundo o autor, no estudo da paisagem executado no ateliê, por exemplo, o desenho sempre era construído a partir de estudos retirados da natureza realizados *in loco*, principalmente os de detalhes de árvores, rochas e outros. Quando os estudos eram de uma paisagem idealizada, estes se concluíam nas cópias de estampas, proporcionando aos alunos o contato com as soluções sobre paisagem já desenvolvidas por grandes mestres (TORRES, 2017).

De certa forma, essa já era uma indicação oriunda do século XIX, do método intuitivo e das ideias de Rousseau, para quem o educando deveria ter “a possibilidade natural de educar a mão e o olho pela simples experiência e pelo livre exercitar do traço”, tendo apenas como professor “a natureza e seus únicos modelos, os objetos” (TRINCHÃO, 2011, p. 3). Com respeito à carga de conteúdos geométricos, Barbosa (1978, p. 79) aponta que “a gradual transferência do estudo prático da Geometria para a área do Desenho”, ocorreu após as modificações do Código Fernando Lobo aplicadas à Reforma Benjamim Constant, ainda no século XIX.

Por fim, as questões como desenho para o aprendizado da geometria, para o treino da observação, da memória e da mão, poderiam preparar o aluno tanto para o conhecimento técnico quanto acadêmico. Tais aspectos, no entanto, fazem parte de um conjunto de intenções. Para Goodson (1997, p. 31), a disciplina como “sistema e prática institucionalizada proporciona, assim, uma estrutura para a ação. Mas [...] em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objetivos e possibilidades sociais do ensino”.

Nesse sentido, é preciso ter em conta as perspectivas quanto à educação secundária brasileira na década de 1950, que, segundo Anísio Teixeira (1954, p. 6), então diretor do INEP, deveria “ter em vista habilitar os seus alunos à posse de um instrumental de trabalho, seja no campo técnico, seja no campo científico, seja no campo literário”. Teixeira (1954, p. 12) defendia que a educação secundária, em transformação, teria de deixar de ser predominantemente intelectualista e ofertar uma

formação prática na qual o aluno, mediante programas mais utilitários, fosse habilitado a ganhar a vida.

O programa estadual de Desenho, em específico, parece sintonizado com uma formação técnica e acadêmica. Para Osinski (2006, p. 63), esse ensino não tinha o objetivo de formar o artista e sim educar as mãos e o olho de um possível trabalhador comum em tarefas que exigissem precisão e exatidão. Em sua análise sobre as disciplinas no currículo do Colégio dos anos 1950, observa que o “Desenho está presente em todos os anos dos cursos ginásial e científico, constância essa que só acontece da mesma forma com as disciplinas de Matemática, o Português, a História e a Geografia”.

Para ampliar as análises do currículo do CEP, em especial da área de Artes, é importante observar a conformação de todas aquelas disciplinas atribuídas pelo Decreto-Lei n. 4.244/1942, a Lei Orgânica (quadro 1):

QUADRO 1 – DISCIPLINAS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO – LEI ORGÂNICA – 1942

| DISCIPLINAS PARA O ENS. SECUNDÁRIO - LEI ORGÂNICA - 1942 | | | | | | | | | | | |
|--|-------------------|----------|------|------|------|----------|------|------|------------|------|------|
| | | 1º CICLO | | | | 2º CICLO | | | | | |
| | | GINASIAL | | | | CLÁSSICO | | | CIENTÍFICO | | |
| | | 1ª S | 2ª S | 3ª S | 4ª S | 1ª S | 2ª S | 3ª S | 1ª S | 2ª S | 3ª S |
| LÍNGUAS | Português | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| | Latim | x | x | x | x | x | x | x | | | |
| | Grego | | | | | x | x | x | | | |
| | Francês* | x | x | x | x | | | | x | x | |
| | Inglês* | | x | x | x | x | x | | x | x | |
| | Espanhol | | | | | x | x | | x | | |
| CIÊNCIAS** | Matemática | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| | Ciências Naturais | | | x | x | | | | | | |
| | Física | | | | | | x | x | x | x | x |
| | Química | | | | | | x | x | x | x | x |
| | Biologia | | | | | | | x | | x | x |
| | Hist. Geral | x | x | | | x | x | | x | x | |
| | Hist. Brasil | | | x | x | | | x | | | x |
| | Geog. Geral | x | x | | | x | x | | x | x | |
| | Geog. Brasil | | | x | x | | | x | | | x |
| | Filosofia | | | | | | | x | | | x |
| ARTES | Desenho*** | x | x | x | x | | | | | x | x |
| | Trabalhos Manuais | x | x | | | | | | | | |
| | Canto Orfeônico | x | x | x | x | | | | | | |
| TOTAL | | 9 | 10 | 10 | 10 | 8 | 10 | 10 | 9 | 10 | 9 |

*No 2º ciclo Clássico a opção poderia pelo estudo do Inglês ou Francês.

** No 2º ciclo do Secundário a área de Ciências era acrescida da Filosofia, sendo denominada Ciências e Filosofia.

*** Segundo o artigo 13 da Lei "as disciplinas indicadas no artigo anterior são comuns aos cursos clássico e científico, salvo o latim e o grego, que somente se ministrarão no curso clássico, e o desenho, que se ensinará somente no curso científico" (BRASIL, 1942).

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da Lei Orgânica (BRASIL, 1942a).

De acordo com o exposto anteriormente, o currículo do CEP de 1952 é praticamente um espelho do currículo instituído pela Lei Orgânica (quadro 1), tanto nas ênfases em Línguas e Ciências, quanto na distribuição das áreas, especificamente no que tange à de Artes. Foi mantida inclusive a incidência das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais e Canto Orfeônico nas respectivas séries do ginásial.

O quadro 1 apresenta então um currículo dividido em três áreas: Línguas, Ciências e Artes. O primeiro ciclo ginásial do CEP também tinha ênfase em Línguas e Ciências. Embora não conste desse rol a Educação Física, o art. 19 do Decreto-Lei 4.244/1942, prescrevia que esta constituísse, nos estabelecimentos de ensino secundário, “uma prática educativa⁴⁶ para todos os alunos, até a idade de vinte e um anos” sendo ministrada conforme programas organizados nos próprios estabelecimentos, ou ainda em centros especializados (BRASIL, 1942a). Categorizada dessa forma, a Educação Física previa lições e exercícios que deveriam ser de frequência obrigatória, com tratamento próprio de uma disciplina.

Para o 2º ciclo do curso secundário, no caso do científico⁴⁷, a organização em 1952 era a seguinte: 1ª série – (10 disciplinas) Português, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, Física, Química, História Geral, Geografia Geral e Desenho⁴⁸; 2ª série – (11 disciplinas) Português, Francês, Inglês, Matemática, Física, Química, História Natural, História do Brasil, História Geral, Geografia Geral, Desenho; 3ª série – (9 disciplinas) Português, Matemática, Física, Química, História Natural, História do Brasil, Geografia do Brasil, Filosofia, Desenho. Do ginásial ao científico, a disciplina de Português foi mantida com três aulas semanais, configurando no projeto cultural de formação, o que Souza (2008, p. 176) chamou de “construção de identidade nacional e sustentação do regime político”, pois, para a autora, o estudo da língua cumpriria tal objetivo.

Da área de Artes, permaneceu apenas o ensino do Desenho no 2º ciclo do secundário, com aulas duas vezes por semana até a segunda série e uma vez por

⁴⁶ Sob uma finalidade formativa, segundo a Lei Orgânica, as práticas educativas abrangiam as atividades de cunho físico, artístico, cívico, moral e religioso na educação secundária (BRASIL, 1942). A expressão foi retomada na Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 4024, de 1961, e será abordada novamente mais adiante nesta tese.

⁴⁷ Não localizei até o momento dessa pesquisa as disciplinas do curso Clássico do ensino secundário do CEP, de 1952 e por esse motivo a análise se debruça apenas no curso Científico.

⁴⁸ O Desenho foi incluído na 1ª série do científico pelo Decreto-Lei n. 8.347, de 1945 da Lei Orgânica – Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942a; 1945).

semana na terceira. Ocorreu então, na fase final do curso, uma diminuição considerável de carga horária dessa área de ensino, bem como da própria disciplina de Desenho. Há que se observar que no art. 15 da Lei Orgânica (BRASIL, 1942a), o primeiro ano do científico não previa a disciplina de Desenho e somente mais tarde é que esta foi incluída em tal nível por meio do Decreto-Lei n. 8.347, de 1945 (BRASIL, 1945), e da Lei Orgânica – Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942). Assim, o CEP cumpriu à risca as prescrições da Lei para a formação em questão.

A responsabilidade pela inclusão ou retirada de algumas disciplinas no currículo se devia, nesses anos, à luta pela área de humanidades contra a transformação do secundário em educação técnica voltada para o trabalho (SOUZA, 2008). O debate fundado em princípios educacionais encerra, em última instância, a visão do que se queria da escola e, por consequência, do cidadão, no referido período. Faz lembrar o pensamento de Goodson (1997, p. 17) de que o currículo, enquanto artefato social, é concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos e, nesse sentido, não pode ser visto como neutro, mas integrado a um todo complexo.

A defesa dos Trabalhos Manuais, da Música ou do Desenho na escola, expressa por um dos responsáveis pela educação em São Paulo, pode ser vista em um exemplo de debate educacional da época. Na perspectiva de Oscar Guelli (1954, p. 29), que na época era Delegado Regional do Ensino em Jundiaí, SP, a escola precisava mudar, ser social, ser propulsora da renovação ou, no mínimo, ser responsável pelo crescimento da sociedade. Em seu ponto de vista, publicado na *Revista Ensino*, era preciso combater a visão obtusa de parte da população, formada tanto por incultos quanto por iletrados que interpretavam a educação de forma equivocada, externada por expressões tais como: “meu filho não irá à escola para cantar o dia inteiro [...]; que desenho, que ginástica, que jardinagem, que nada, as crianças vão à escola para aprender a ler, escrever e contar, isso sim...”. Ao seu modo, Guelli se dirigia ao público de professores/leitores da Revista no intuito de disseminar a importância de uma educação integral.

As indicações próprias para o ensino dos Trabalhos Manuais no curso ginásial paranaense puderam ser observadas por meio do programa estadual, no qual estavam prescritos para a primeira série os seguintes conteúdos:

1ª série: Exposição simples sobre Trabalhos Manuais Educativos, evidenciando sua finalidade sob os pontos de vista utilitário, econômico e higiênico; Materiais empregados. Ferramental e seu preparo. Execução dos principais cortes em cartolina: junções, formação de sólidos; Noções de projeções: representação de objetos simples; Nomenclatura, prática, manejo, preparo e conservação de ferramentas; Utensílios – pregos, parafusos e colas. Cortes em madeira: chanfros e ferramentas apropriadas. Estudo sumário das madeiras, visando ao seu aproveitamento. Serras: brocas, plainas, lixas, alicates, funcionamento manual e elétrico; Ligação de peças de madeira: encaixes. Aplicações; Tintas e vernizes, pincéis e bonecas; Projeto, desenho, execução; Recorte de chapas, de preferência metálicas, para a confecção de objetos simples; Ligação de peças de chapa; Modelagem – massas plásticas, procedência, preparo e conservação; Noções de figura - executada com o uso de formas geométricas em relevo; Frutos – se o exercício da modelagem não for possível, será substituído por tecelagem. (PARANÁ, 1952, p. 526, grifo do autor).

Em atendimento aos objetivos de ordem utilitária, econômica e higiênica, a disciplina de Trabalhos Manuais, segundo o programa paranaense para o ginásio dos anos 1950, mantinha-se alinhada à preparação profissional, supostamente, para a indústria moveleira e automobilística, bem como para a construção civil, entre outras atividades. Para a primeira série as aulas deveriam abarcar, gradativamente, a lida com ferramentas e matérias-primas como madeira, metal, massas plásticas e fios. É interessante notar a relevância do desenho para o desenvolvimento dos itens programáticos, o qual se fazia necessário para a realização de projetos e para o trabalho com formas geométricas em relevo, apontando uma estreita relação entre as duas disciplinas.

Já para a segunda série, o referido programa prescreveu a seguinte lista de conteúdos:

2ª série: Recordação da matéria da 1ª série, relativa à tecnologia do material, ferramental e utensílios empregados; Rebaixos curvos: projeto e execução; Articulações: tornos, cavilhas; Serrinha de voltear, aplicação de recortes em motivos decorativos; Trabalhos em couro: recorte e relevo; Cortes em metal: monogramas e outros motivos de decoração; Trabalhos em arame; Modelagem com argila ou outro material plástico: execução de modelo de frutas. (PARANÁ, 1952, p. 526-527, grifo do autor).

Novamente, aqui, ainda que com finalidades distintas, é possível perceber, no caso da modelagem, uma relação com o ensino de desenho, mais precisamente, o desenho decorativo e as técnicas de artes plásticas referentes à escultura e à cerâmica. Essa relação, de certo modo, se alinha à remota mescla das fronteiras entre as artes e os ofícios mecânicos, apontada por Nascimento (2008, p. 32), nas finalidades do ensino jesuítico. Os conhecimentos de desenho e modelagem davam

suporte às execuções programadas e se destinavam à referida preparação para o trabalho. Esse mesmo uso do desenho como suporte aos trabalhos manuais, conforme discutido anteriormente, já fazia parte dos ensinamentos nos Liceus e nas Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil e no Paraná. Outra questão que chama atenção é a preocupação didática da disciplina em garantir a continuidade e fixação dos conteúdos nas séries, por meio da recordação da matéria anteriormente tratada, antes de prosseguir com os conteúdos relativos à série em pauta.

Outras ideias afins acompanham a disciplina desde os anos de 1920, como servir de “contribuição para construção de uma nação laboriosa” (HOELLER; DAROS, 2014, p. 3). Segundo as autoras, tal objetivo estaria em consonância com a ideia de uma crescente preparação de mão de obra para o mercado de trabalho e de cidadãos devotados ao trabalho e sintonizados com o projeto de desenvolvimento e progresso almejado para o país. Essa noção, no entanto, teria uma visão mais ampliada no âmbito das discussões daquele período em prol da escola renovada.

Para Corinto da Fonseca⁴⁹ (1929, p. 13), educador que na época defendia uma escola ativa⁵⁰ ou escola do trabalho sem que esta fosse uma escola apenas de atividade manual, isolada de conceitos e raciocínio, havia fundamentos fisiológicos e psíquicos para os trabalhos manuais, cuja função educativa tinha a ver com um treino para a vida. Segundo o autor, já que a vida era movimento, dinamismo e realização, os efeitos por ela visados seriam necessariamente dinâmicos. Defendia ele que os trabalhos manuais não eram apenas uma disciplina a mais no programa de ensino e sim uma metodologia da escola ativa (CORINTO DA FONSECA, 1929). Faziam parte não só de uma tarefa material, configurando antes de tudo uma tarefa mental. De certo modo, a alegação sobre os trabalhos manuais serem, ao mesmo tempo, metodologia

⁴⁹ Corinto da Fonseca nasceu em 1882, no Rio de Janeiro e dedicou-se ao jornalismo e à educação. Iniciou sua vida literária com uma série de crônicas; trabalhou junto a diversos jornais (Correio da Manhã, Correio Paulistano, Jornal do Comércio, Gazeta de Notícias, Jornal do Brasil, Lavoura e Comércio, entre outros). Em 1906 iniciou sua carreira no magistério no Colégio Pedro II, foi professor da Escola 15 de Novembro e foi diretor da Escola Profissional Sousa Aguiar. Além de *Escola ativa e os trabalhos manuais*, escreveu outras obras, tais como: *O ensino profissional no Brasil*, *O ensino profissional em São Paulo* (LOURENÇO FILHO, 1929); HOELLER; DAROS, 2014).

⁵⁰ Segundo Hoeller e Daros (2014), uma definição aproximada de escola ativa naquele período poderia ser a seguinte: “a escola ativa é uma das manifestações da escola nova, não toda Ela. Escola nova é gênero, escola ativa, espécie desse gênero [...]. Não pode ser confundida, pois, com a ideia da escola-nova, muito mais ampla, muito mais completa e fecunda para a boa reflexão pedagógica” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 56-57 apud HOELLER; DAROS, 2014, p. 10). Sobre o movimento Escola Nova, Afonso Mancuso de Mesquita (2010) aponta que na busca de uma pedagogia mais centrada no aluno e menos no professor e na transmissão de conteúdos determinados em currículo, uma de suas características mais marcantes é a importância dada à atividade dos alunos, a qual na nova tendência, assumia um protagonismo incontestável.

e disciplina, diz um pouco da combinação de saberes e métodos pedagógicos que forjam esta última, tirando-lhe a autonomia (CHERVEL, 1990, p. 181).

Em defesa das ideias de Fonseca, Lourenço Filho afirmou no prefácio da obra *A escola ativa e os trabalhos manuais*:

a noção de trabalhos manuais, [...] é mais [alta] que a do simples manualismo. Não basta que sejam empregadas as mãos: é preciso empregá-las a serviço do pensamento. Não basta empregá-las para copiar: é preciso empregá-las para criar, para adaptar-se, para realizar o que se deseja e na medida do que se deseja. (LOURENÇO FILHO, 1929, p. 7).

De um lado, é visível a preocupação de alguns educadores com a criação, ao ir além do fazer manual. De outro, os imperativos legais de um aprendizado voltado à produção econômica parecem ter sido maiores do que as ideias de Fonseca (1929) nas décadas seguintes, haja vista que essas ideias não ficam explícitas nos programas do estado do Paraná, restando apenas uma lista de materiais, do ferramental e dos utensílios empregados. Porém, o aparente objetivo de desenvolvimento de habilidade manual fica por conta da restrita análise que uma série de conteúdos proporciona.

Ainda na esteira dos ensinamentos artísticos da década de 1950, também integrante do grupo de Artes da Lei Orgânica de 1942 e do currículo do CEP, está o Canto Orfeônico, direcionado para a escola secundária. Segundo Lemos Júnior (2005, p. 47-48), entre as finalidades do Canto Orfeônico na escola, tributárias dos anos 1930, o desenvolvimento da sensibilidade musical e estética dos alunos nem sempre foi uma prioridade. Fora da escola, em locais onde se reunissem muitas pessoas, a exemplo de estádios, eram também incentivados os cantos coletivos exaltando Getúlio Vargas. A prática do Canto também tinha uma função socializadora e disciplinadora na escola. Isso tem muito a ver com a afirmação de Chervel (1990, p. 188), de que “a educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados”.

A despeito de quaisquer objetivos, a prática do Canto sofria, no entanto, as contingências da realidade escolar pública, tendo em vista a falta de materiais e espaços apropriados. A consolidação de instalações autônomas para a prática do Canto Orfeônico no CEP só ocorreu com a troca de prédio, quando este passou a contar com um espaço físico amplo (LEMONS JÚNIOR, 2005, p. 84). O autor explica

ainda que, embora nessa década não houvesse mais no Brasil um regime ditatorial, no qual o Canto Orfeônico auxiliava na questão nacionalista, as apresentações orfeônicas prosseguiram.

O espaço especializado para a prática da Música, apontado por Lemos Júnior (2005) e confirmado por Osinski (2008), proporcionou aos alunos do 1º ciclo do ensino secundário do CEP o acesso a essa disciplina, prevista pela legislação. Na organização do quadro horário das disciplinas do curso ginásial, o Canto aparece com quinze aulas semanais, sendo reservado para cada série, o número mínimo de uma aula semanal. Tal carga horária equivalia à dos Trabalhos Manuais, muito embora essas aulas estivessem concentradas nos dois primeiros anos.

A valorização da música nas escolas públicas, nesses anos, também tinha motivações muito anteriores. Segundo Lemos Júnior (2017, p. 5166), o ensino de Música em escolas públicas do Brasil foi oficializado desde a segunda metade do século XIX. Porém, tanto no ensino primário como no ginásial, foi nos anos 1930 que “o ensino de Música foi fortalecido no território brasileiro, após a proposta da implantação do ensino do Canto Orfeônico apresentada pelo compositor Villa-Lobos ao presidente Getúlio Vargas”. Essa disciplina foi mantida pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 e integrou a grade de disciplinas do CEP dos anos 1950, discutida anteriormente.

As diretrizes para tal ensino, seguidas nessa década, eram as mesmas do ensino secundário de 1946:

Aulas e Práticas coletivas

III – As aulas serão dadas a turmas de 45 alunos.

IV – Embora as turmas não atinjam o número de alunos estabelecidos para as aulas, o ensino de canto orfeônico será ministrado com o mesmo critério.

V – A frequência às aulas é obrigatória, devendo ser computada para todos os efeitos legais.

VI – Além das aulas serão realizadas práticas coletivas, obedecendo à seguinte distribuição:

a) Grupo;

b) Série;

c) Conjunto.

Nas práticas de grupos tomarão parte de 80 a 120 alunos no máximo, reunindo-se somente turmas da mesma série. Nas práticas de série participarão todas as turmas da mesma série reunidas. As práticas de conjunto terão a seguinte organização:

1º período escolar:

c) um conjunto da 1ª e 2ª séries reunidas, na segunda quinzena de maio;

d) dois conjuntos da 3ª e 4ª séries reunidas, na segunda quinzena de maio.

2º período escolar:

a) um conjunto da 1ª e 2ª séries reunidas, na segunda quinzena de agosto;

b) dois conjuntos de 3ª e 4ª séries reunidas, na segunda quinzena de agosto;

c) um conjunto de todas as séries reunidas, na segunda quinzena de novembro;
Qualquer outro conjunto que se faça necessário na vida escolar será realizado extra horário. (PORTARIA N. 300, DE 7 DE MAIO DE 1946, apud LEMOS JÚNIOR, 2005, p. 92, grifo nosso).

O que se percebe é uma estrutura rígida que não oferece margens a adequações. Contudo, é preciso lembrar que uma estipulação oficial visa quase frequentemente “corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade” (CHERVEL, 1990, p. 190). Na falta de fontes que expressem a assunção a essa prescrição austera no trato do Canto Orfeônico no CEP, o que é possível afirmar é que o canto coral teve considerável repercussão, participando de apresentações em eventos internos, como as festas do Dia do Professor e de encerramento do ano letivo (LEMOS JÚNIOR, 2005). O coral da instituição foi inclusive premiado por algumas vezes, como no 2º Concurso de Corais Mistos, no qual alcançou o primeiro lugar (OBTEVE ..., *O Dia*, 1958, p. 5).

Para além disso, a presença da música no CEP ocorria por outras iniciativas, provavelmente com a intenção de fornecer aos alunos uma educação integral, objetivo esse estabelecido tanto no plano de estudos do regimento interno, quanto no art. 227 do departamento das Atividades Culturais (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953b p. 6, 49). Como exemplo de uma proposição ampliada entre disciplinas e atividades extracurriculares, a Rádio Colégio Estadual do Paraná⁵¹, no final dos anos 1950, oferecia em sua programação sistemáticas audições de música erudita, como música de câmara, noite de concertos, música e arte alemãs, entre outras, junto a diversos conteúdos (LEMOS JÚNIOR, 2005, p. 95). Pelo conteúdo musical da rádio, fica clara uma intenção, para o ensino secundário do Colégio, de uma formação musical mais relacionada ao que se entendia como “alta cultura”, que acabava por atingir a comunidade como um todo.

No cenário brasileiro, foi nas décadas de 1940 e 1950 que surgiram programas específicos de educação para as rádios educativas, iniciadas nos anos 1920 com diferentes intenções pedagógicas. O programa Universidade no Ar, por exemplo, lançado em 1941 pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro, tinha o objetivo de oferecer uma orientação metodológica aos professores do ensino secundário, com formação

⁵¹ Segundo a página oficial do CEP na internet, a sua antiga rádio escolar, criada em 1949, é atualmente a Rádio Educativa do Estado (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1949).

em letras, ciências, didática e pedagógica, etc. Em seu primeiro ano no ar, o projeto registrou 4.829 radio alunos (ANDRELO, 2012, p. 144).

No contexto do CEP do final da década de 1950, o Desenho, bem como outras disciplinas curriculares, como a de Música e a de Artes Aplicadas⁵², adquiriram outros contornos e uma dimensão específica no âmbito das Classes Integrais⁵³, criadas pela Portaria Secretarial nº 2.654 de 15 de julho de 1959 e em vigor até o ano de 1968. Por meio da “área” da educação estética, pretenderam atingir o objetivo de um desenvolvimento harmônico da personalidade. Dessa forma, as disciplinas de Desenho e as práticas educativas de Música e das Artes Aplicadas foram pensadas para proporcionar “aos jovens ocasião para desenvolver formas de exteriorização, habilidades pessoais e o amor ao belo” (COMPIANI, 1965, p. 6-7). Em um propósito mais amplo de educação integral, por meio dessas Classes, o CEP também oportunizou variadas modalidades de atividades artísticas denominadas ora “extraclases”, ora “extracurriculares” nos relatórios do período.

A experiência das Classes Integrais fez parte de um conjunto de propostas de inovações pedagógicas para o ensino secundário no Brasil desde meados dos anos 1950, denominadas *Classes Experimentais*, criadas em um contexto cercado de questões próprias, tais como as apontadas por Chaves Junior (2017):

a intensificação do debate sobre a reformulação do ensino secundário; a necessidade da expansão do número de vagas para atender à crescente demanda populacional; a circulação e apropriação de modelos pedagógicos estrangeiros para a constituição das propostas educacionais; a premente tensão entre a formação voltada às camadas populares e a direcionada às elites (culturais e econômicas); a dicotomia entre uma formação para o trabalho e a formação intelectual para a continuidade dos estudos; as disputas entre grupos católicos e liberais, principalmente em razão dos debates sobre a liberdade de ensino e a sua dimensão pública; e as questões de ordem estrutural que possibilitavam (ou não) as instituições de desenvolverem as inovações educacionais propostas. (CHAVES JUNIOR, 2017, p. 28).

As diferenças relativas à formação voltada às classes populares e às elites, podem ser observadas, em parte, na própria divisão de áreas na estrutura curricular para as classes comuns do ensino secundário nos anos 1950, cuja maior carga foi

⁵² A denominação Artes Aplicadas consta no currículo das Classes Integrais dos anos 1960 e no Programa de Ensino Médio da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná (CHAVES JUNIOR, 2017); (PARANÁ, 1962). Na década anterior, conforme discutido, a disciplina que integrava o grupo de Artes no currículo era a de Trabalhos Manuais.

⁵³ Para um aprofundamento no tema, consultar a tese “Um embrião de laboratório de Pedagogia”: As Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná no contexto das inovações pedagógicas no ensino secundário (1960-1967), de Sergio Roberto Chaves Junior, defendida em 2017.

para o aprendizado de Línguas e de Ciências. A menor, dividindo com o Canto Orfeônico, foi direcionada em grande parte para uma formação do trabalho ligado à produção manufatureira. Dessa forma, ao que parece, o sentido da área de artes estava muito mais próximo ao da *téchne*⁵⁴, termo pelo qual Aristóteles designava a arte como atividade prática, ligada a um *saber fazer*.

Para solucionar e atender “inclinações” nas classes comuns, foram formuladas para o CEP, nos anos 1960, opções de currículos, propostos da seguinte maneira: um currículo denominado A, voltado para a Matemática e Ciências; um B com ênfase em História; um currículo C, direcionado para Línguas; e um D para Línguas Clássicas, todos contando com 27 aulas semanais. Em todos esses era ressalvada no documento a prioridade da disciplina de Português (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1962, p. 4). Essa forma de organização será discutida novamente no capítulo 3, porém sob a perspectiva de ocupação do tempo escolar.

No caso das Classes Integrais, parte de sua concepção já se assentava no atendimento às individualidades. Para sua implementação, era preciso que fossem atendidos alguns pré-requisitos, entre os quais se incluíam a aplicação de novos métodos, processos e ensaios de novos currículos. As classes deveriam ser instaladas em colégios com condições pedagógicas para tal, sendo primeiramente organizadas no primeiro ciclo e depois no segundo, caso o MEC as aprovasse. No início, a experiência deveria ser reduzida ao mínimo em cada estabelecimento, podendo ser ampliada posteriormente, conforme os resultados. As matrículas deveriam contar com prévio consentimento dos pais, sendo as classes de responsabilidade de professores credenciados, contando com assistência especial da Diretoria de Ensino. Por fim, estariam sujeitas a verificações constantes pelos órgãos próprios, sendo seu funcionamento regulado por ato ministerial.

Dessa forma, as Classes Experimentais teriam normas gerais, tais como: um currículo voltado para uma preparação geral de formação humana com atendimento às aptidões individuais; articulação do ensino das diversas disciplinas; número máximo de 30 alunos, visando um ensino melhor adaptado a cada aluno; menor número de professores nas classes iniciais do ginásio, para uma melhor orientação dos alunos; reuniões periódicas dos professores de cada classe para buscar de uma apreciação dos aspectos psicológicos e atingir uma orientação pedagógica mais

⁵⁴ Segundo Leonardo Kussler (2015), a *téchne* pode ser também expressa como uma astúcia criativa ou como uma habilidade em produzir algo.

homogênea das classes; organização dos horários e do currículo, considerando as opções correspondentes às aptidões dos alunos; oferecimento de oportunidades de maior permanência diária na escola e de participação dos alunos nas atividades extracurriculares; atividade dirigida e planejada para que o aluno possa participar ativamente e adquirir seu método próprio de trabalho; articulação mais estreita entre professores e pais (AMADO, 1958, p. 76).

É importante destacar, nesse rol de normas, as preocupações com o atendimento de aptidões individuais, a articulação entre as disciplinas, o limite de alunos, as atividades extracurriculares para alunos de maior permanência na escola e o estudo dirigido. Estes representam um considerável contraste em relação ao ensino tradicional até então praticado, descrito por uma rigidez formal nos debates dos anos 1950. Entre as diversas críticas, as discussões giravam em torno da distância da escola de então em relação à preparação para a vida e do desinteresse dos alunos por conta de antigos métodos. O conjunto de atenções diferenciadas, exposto pela normatização da experiência das classes experimentais, previa “uma cultura escolar renovadora para o ensino secundário” (VIEIRA; DALLABRIDA, 2016, p. 508). Essa inovação, segundo Letícia Vieira e Norberto Dallabrida (2016), se daria pelo maior atendimento individual, em função do número reduzido de alunos e de professores por turma, pela articulação entre professores e pais, pelo setor de orientação educacional e por uma prática pedagógica que subsidiasse a articulação das disciplinas, incorporando conteúdos que estivessem alinhados com as aptidões dos alunos.

A título de balanço, Cunha e Abreu (1963, p. 90) afirmavam que as Classes Experimentais teriam sido criadas para o sistema nacional⁵⁵ de ensino secundário num esforço da administração escolar para sua renovação, apesar da legislação uniforme que o disciplinava. Para os autores,

As classes experimentais constituíram, deste modo, acima de tudo uma lição de liberdade pedagógica, liberdade que se disciplina pela experiência e pelo saber da experiência resultante e, como consequência, a diversificação e adaptação dos cursos ao progresso e às condições locais e de magistério de cada escola. (CUNHA; ABREU, 1963, p. 91).

⁵⁵ Até o ano de 1962, as Classes Experimentais tinham sido implantadas nos seguintes estados: Guanabara (15 estabelecimentos), São Paulo (17), Rio Grande do Sul (7), Rio de Janeiro (3), Paraná (1), Pernambuco (1), Minas Gerais (1) e Espírito Santo (1) (CUNHA; ABREU, 1963).

Referindo-se especificamente ao exemplo de São Paulo entre os anos 1950 e 1960, Vieira e Dallabrida (2016) atestam que:

Estas experiências de ensino renovadoras colocaram em prática muitos dos pressupostos da educação ativa – Estudo do Meio e Trabalho Dirigido, por exemplo –, ensaiaram novas matrizes curriculares para o Ensino Secundário, que trazia desde a “era Capanema” as marcas do descompasso entre ensino e realidade [...]. (VIEIRA; DALLABRIDA, 2016, p. 515).

Guardadas as particularidades de cada estado, no Paraná essa experiência de caráter nacional já se distinguia pela escolha da denominação “Classes Integrais”. Tal designação, ocorrida no CEP, se deu em função do horário de funcionamento integral para os alunos, sendo também motivada pelo conceito de educação integral. Além disso, havia o receio de que a expressão “Classes Experimentais” gerasse uma interpretação de que o programa fosse sujeito a falhas, causando má impressão aos pais, e ainda pela ciência de que não se poderia, naquele momento, realizar um trabalho rigorosamente experimental (COMPIANI, 1965, p. 1).

O conjunto de críticas ao sistema educacional, então vigente no âmbito nacional, girava em torno das seguintes questões: escassa duração do ano letivo; número demasiado de disciplinas no ano escolar; falta de flexibilidade curricular; ensino verbalista; dissociação do currículo às necessidades e interesses dos alunos; excessivo número de provas; valorização demasiada das notas e ausência de articulação entre os ensinos primário e superior (CUNHA; ABREU, 1963).

Dentre as razões para a implantação das Classes, o CEP contou também com uma experiência determinante, realizada em parceria com a Universidade do Paraná, chamada “Colégio Experimental do Colégio Estadual do Paraná”. A partir daí, em 1960, foram implantadas as Classes Integrais, determinadas por uma necessidade especial da instituição de tentar resolver seus problemas de evasão e retenção no ciclo ginasial (CHAVES JUNIOR, 2017, p. 41).

Com base nisso, é possível entender alguns dos motivos específicos do CEP para investir, ao seu modo, na inovação educacional e no desenvolvimento de um currículo experimental. Alinhadas com as determinações do MEC, as mudanças curriculares e metodologias desenvolvidas pelo CEP para essa experiência se concentraram em ampliar para período integral as atividades discentes, revisar os critérios de seleção de alunos, simplificar os programas das disciplinas, adotar métodos de ensino ativos, entrosar as disciplinas, incluir o estudo do meio e outras

atividades extraclasse, fazer acompanhamento individualizado dos alunos e adotar reuniões semanais de professores para o aperfeiçoamento do planejamento (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1960, apud CHAVES JUNIOR, 2017, p. 41).

As Classes Integrais, assim como as Classes Experimentais do restante do país, precisavam seguir rígidos mecanismos de controle, já que se tratava de ensaiar e desenvolver um currículo experimental. Desse modo, a vivência dentro de uma liberdade pedagógica, antes referida por Cunha e Abreu (1963), não estaria acessível para todo o corpo discente. Os alunos do CEP só poderiam fazer parte delas, desde que passassem por uma seleção cujos critérios incluíam: a disposição de frequentar os quatro anos no regime integral; a distância entre a residência e a escola, já que o aluno precisaria ir e voltar duas vezes ao dia; residência fixa, havendo rejeição aos filhos de militares, suscetíveis à transferência; idade até 13 anos, para manter o mesmo nível de maturidade em uma turma, excluindo alunos acima dessa idade porventura precisassem trabalhar, prejudicando o resultado da experiência; finalmente em caso de mais de cinquenta candidatos, sorteio entre os que cumprissem as condições exigidas (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1961, p. 4).

Algumas exigências, no entanto, foram específicas do funcionamento das Classes Integrais no CEP, como a de o aluno não ser filho de militar para não estar suscetível à mudança de cidade e a limitação de idade. No âmbito nacional, a normatização das Classes Experimentais previa o aceite de transferências de alunos de outros estabelecimentos, com atendimento ao ajustamento destes no novo ambiente escolar. Além disso, enquanto outros Estados ofereciam classes masculinas, femininas e mistas (CUNHA; ABREU, 1963), no Colégio Estadual do Paraná, a partir de 1960, coexistiram, ao lado das classes comuns, duas classes de 1ª série ginasial, somente masculinas (MODERNO SISTEMA..., *Diário da Tarde*, 1959).

As possibilidades de contato entre meninos e meninas eram bastante reduzidas no Colégio, tanto nas classes comuns quanto nas integrais. Segundo Chaves Junior (2017, p. 86), “os meninos estudavam exclusivamente pela manhã e as meninas à tarde, sendo a presença masculina no colégio, no período vespertino, praticamente exclusividade dos alunos da inovação pedagógica”. Ao que se percebe, a separação de gêneros recomendada pela Lei Orgânica de 1942 se manteve nesse caso, possibilitando apenas aos meninos a vivência de uma experiência de inovação.

A organização curricular também obedeceu às particularidades de cada lugar onde as Classes foram estabelecidas. No caso do CEP, as opções iniciais, do ano de 1961, sofreram alguns ajustes e modificações até 1967, uma vez que se tratava de um ambiente com possibilidades de experimentações. Nos limites desta tese, a análise se debruça sobre os ensinamentos artísticos, curriculares ou não, mas, para isso, é igualmente importante percebê-los no contexto do currículo. Assim, inicialmente, o exemplo que segue no quadro 2 é da distribuição das disciplinas, práticas educativas e atividades extracurriculares do ano de 1963, o qual já mostra a inserção da área artística nas quatro séries.

QUADRO 2 –DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA - CLASSES INTEGRAIS - 1963

| DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA - CLASSES INTEGRAIS - 1963 | | | | |
|---|----------|----------|--------------|------------------------------|
| | 1ª série | 2ª série | 3ª série | 4ª série |
| Português | 6 | 6 | 6 | 6 - 1º grupo 4 - 2º grupo |
| Francês | | | 4 - 1º grupo | 4 - 1º grupo |
| Inglês | 2 | 3 | 2 - 2º grupo | 4 - 2º grupo |
| Latim | — | — | — | 2 - 2º grupo |
| Matemática | 6 | 6 | 6 | 6 |
| História | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Geografia | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Ciências | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Desenho | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Música | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Artes Aplic. | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Educação Física | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Religião | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Clubes esportivos | 1 | 1 | 1 | — |
| Outros Clubes | 1 | 1 | — | 1 |
| Estudo | — | — | 1 | 1 |
| Orient. Educ. | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Nº DE AULAS | 36 | 37 | 38 | 38 |

FONTE: COMPIANI, 1963.

Durante o tempo em que vigoraram as classes integrais, o ensino artístico foi ofertado tanto nas disciplinas curriculares quanto nas atividades extraclasse, na forma de clubes. Segundo Chaves Junior (2017, p. 182), os denominados “clubes” faziam parte de uma recreação orientada. Eram constituídos por pequenos grupos de alunos, conforme seus interesses, “para a prática de algumas atividades físicas e de expressão artística como natação, voleibol, atletismo, jogos esportivos, defesa

peçoal, dança, canto e artes plásticas durante o horário do recreio”. Para o autor, a utilização dessas atividades, adaptadas ao cotidiano escolar, se relaciona com o desenvolvimento das colônias de férias, iniciadas em 1955 e organizados pelo professor Germano Bayer junto aos professores de Música, Desenho e Artes Aplicadas.

Diferentemente do currículo das classes comuns, no das Classes Integrais constavam as atividades extracurriculares. Já na relação das disciplinas curriculares, nota-se a presença do Desenho, da Música e das Artes Aplicadas. Porém em 1966, o relatório das classes integrais classifica a Música, as Artes Aplicadas, a Educação Física e a Religião como “práticas educativas”, denominação já observada na legislação anterior, no caso da Educação Física. Seu uso é retomado na Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 4.024/1961 em seu art. 35, indicando para o grau médio que “em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas” (BRASIL, 1961). Com efeito, apesar de o quadro 2 não mostrar isso, a legislação em vigor as considerava como práticas educativas, assim como os clubes eram considerados atividades extracurriculares.

Naquele documento, assim como no anterior, não havia uma definição do entendimento do legislador sobre essa prática. Em resposta às questões levantadas na época, o Parecer CFE n. 131/62 esclarece que o adolescente do nível médio necessitaria de uma preparação mais ampla, justificando as terminologias do currículo:

Costumava-se denominar disciplinas às atividades escolares destinadas à assimilação de conhecimentos sistematizados e progressivos, dosados conforme certos endereços. [...] As práticas educativas, por outro lado, abrangendo as atividades que devem atender às necessidades do adolescente de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa, colocam o acento principal na maturação da personalidade, com a formação dos hábitos correspondentes, embora necessitem também da assimilação de certos conhecimentos. (CFE, 1962, apud RAMA, 1984, p. 97).

Para além das preocupações em responder a questões e fornecer os limites de entendimento sobre o que seria disciplina ou prática educativa, tal movimentação no sentido de publicar pareceres a fim de esclarecer as prescrições demonstra, de certa maneira, a *dinamicidade* da legislação apontada por Luciano Faria Filho (1998). Assim, de modo a deixar mais clara a posição da legislação quanto aos fins atribuídos a essas denominações que designam a formação do adolescente, o Parecer CFE n. 371/63 aponta que, antes de tudo, as disciplinas visavam uma finalidade informativa.

Por outro lado, as práticas educativas almejavam uma finalidade formativa (CFE, 1963). A sequência de pareceres para esclarecimentos remete às discussões de Faria Filho (1998) sobre a lei enquanto linguagem, que de posse de um jogo de elementos retóricos, lança mão de estratégias de discurso com o intuito de produzir consentimentos, persuasão e legitimação.

É pertinente notar ainda que as práticas educativas poderiam atender a finalidades de orientação vocacional, integração no meio e formação para o lazer. Com respeito a este último item, havia uma preocupação com a crescente automatização da indústria, diminuindo as horas de trabalho e aumentando as de repouso. A questão que se impunha era o que fazer com esse tempo. Foi acrescida, então, às categorias de trabalho e recreação, a de *lazer* (CFE, 1963). Com base nisso, fazem muito sentido os apontamentos de Frago (1996), de que o tempo escolar, diverso e plural, é uma construção cultural e pedagógica, não sendo, portanto, neutro.

A distribuição do tempo nas Classes Integrais do CEP era assim justificada:

Como o horário é de tempo integral (8 às 12h e das 14 às 16h e 30 min.) a sua distribuição é mais ou menos balanceada, objetivando não sobrecarregar o educando em atividades de caráter essencialmente intelectual numa fase da vida que se caracteriza, principalmente, pelo crescimento biológico. (COMPIANI, 1963, p. 9).

Essa preocupação se traduzia em mesclar as disciplinas e práticas educativas em cada dia da semana. Nesse tipo de regulação curricular, de acordo com Frago (1996), entram em jogo não só as matérias ou atividades e considerações de ordem higiênica e mental, como as de natureza abstrata, intelectual ou corporal, mas também as preferências e interesses dos que detêm o poder de decisão em cada estabelecimento. Em tais arranjos, retomados e aprofundados no capítulo 3, entram em questão não só os objetivos pedagógicos, mas a disponibilidade de espaço, de estrutura e de docentes.

Nessa perspectiva, as atividades extracurriculares⁵⁶ no CEP, por meio dos clubes, foram disponibilizadas conforme os diferentes graus de ensino.

⁵⁶ Os relatórios das Classes Integrais adotavam a denominação “atividades extraclasse” para as atividades ofertadas nos clubes (COMPIANI, 1961, p. 23). Segundo Nérici (1979), a designação “extracurricular” para as práticas ofertadas além das disciplinas, seria inadequada, pois toda a realização da escola teria de ser curricular, prevista na “ação educativa”. O termo *extraclasse*, por sua vez, embora mais aceitável transmitiria uma ideia de que as atividades se desenvolvessem fora da classe. Para o autor a designação mais apropriada seria a de “atividades complementares” por dar um sentido complementar na ação educativa da escola. Contudo, para essa pesquisa, a opção é de manter o termo extracurricular já anunciado nos anos 1950, entendendo que a interpretação do seu sentido

Eventualmente, algumas práticas também foram ofertadas na mesma opção. Por exemplo, a de Artes Aplicadas foi oferecida em 1961 nas modalidades de prática educativa e clube de artes, com as opções de aeromodelismo; aparelhos de meteorologia; consertos de ferro elétrico, tomadas etc. e trabalhos em geral. Segundo as explicações anteriores, as Artes Aplicadas, na forma de clube, teriam o caráter formativo. Já quando ministradas como práticas educativas, teriam o cunho informativo.

Já nos primeiros anos da década de 1960, junto aos clubes esportivos de natação, futebol, voleibol e jogos de salão, foram ofertados o clube de ciências com mineralogia, botânica ou zoologia, assim como o clube de guache⁵⁷, o clube de fotografia⁵⁸, o clube de dentifrício e o de filatelia. Foram variadas as opções para o cumprimento dos objetivos expressos dos clubes, ou seja, de desenvolver o espírito social dos alunos, canalizar tendências agressivas, liberar tensões emocionais, desenvolver *hobbies* pela aplicação útil das horas de lazer e fornecer meios para o estímulo de atividades espontâneas e criadoras (COMPIANI, 1961; 1963). Provavelmente, boa parte desses objetivos tenha sido incluída por conta daqueles já em vigor na Escolinha de Arte do CEP, tratada mais adiante.

Segundo os relatórios de 1961 a 1967, foram ofertados os seguintes clubes, muitos dos quais possuíam em alguma medida uma relação com atividades de natureza artística: guache, fotografia, danças folclóricas, literário, dança social, música, escolinha de artes (pintura, cerâmica, recortes, trabalho em couro, trabalhos em arame), desenho, pintura, cerâmica e teatro.

Alguns relatórios das Classes Integrais, produzidos pela coordenação e por professores do CEP, podem, em certa medida, apontar para uma certa visibilidade da experiência, tão cara à cultura escolar. Antes de empreender uma análise em um deles, numa tentativa, ao modo de Julia (2000), de buscar uma relação estreita dos conteúdos com os métodos e práticas, é importante lembrar que nas Classes Integrais era esperada uma mudança de métodos, sendo os mais citados o método

não o reduz, necessariamente, como uma ação fora do currículo, já que tais atividades sempre ocorreram no âmbito escolar.

⁵⁷ Trata-se de uma técnica de pintura com tinta opaca, diluída em água. Também podem ser misturadas com aglutinantes ou mel. No relatório das Classes Integrais (1961) estava indicada a responsabilidade dos alunos em prover as tintas necessárias à pintura.

⁵⁸ Substituído no 2º semestre pelo de danças folclóricas.

ativo⁵⁹, o trabalho com unidades didáticas, e o de estudo dirigido (COMPIANI, 1961). As disciplinas também deveriam ser trabalhadas de forma articulada, conforme determinava o MEC.

Na interpretação do CEP, as disciplinas foram trabalhadas nas Classes Integrais de modo entrosado. Conforme os relatórios de 1962 e 1963, “o entrosamento das disciplinas, que é uma das características fundamentais do Plano de Organização das Classes Integrais, foi feito principalmente em torno dos temas fornecidos por Geografia e História” (COMPIANI, 1962, p. 10; 1963 p. 9).

Para garantir uma articulação entre as disciplinas era importante uma ação conjunta entre coordenação, orientação educacional e professores. Assim, a maneira adotada pela coordenação das Classes Integrais para essa organização, conforme o relatório de uma das professoras, foi a seguinte:

Ao se iniciar o estudo de uma nova unidade, o plano era apresentado aos professores em reunião e, semanalmente, distribuído aos professores um resumo datilografado das subunidades a serem estudadas. Na folha própria de entrosamento lançava-se a matéria e os professores das demais disciplinas procuravam realizar o seu entrosamento. (BEJA, 1963, p. 71).

A realização das referidas reuniões, que a princípio se dava uma vez por semana⁶⁰, era uma das práticas instauradas pelas Classes Integrais, cujos objetivos eram planejar o entrosamento de modo natural, afinar os pontos de vista quanto à didática a ser operada, promover o contato entre professores e orientação educacional, trocar ideias sobre casos especiais de baixo rendimento e promover discussões sobre problemas de rotina. As expectativas de acordos dos professores envolvidos, em certo sentido, corroboram a percepção da escola na perspectiva da cultura escolar, “um local de constante negociação entre o imposto e o praticado e, mesmo, de criação de saberes e fazeres que retornam à sociedade, sejam como práticas culturais, sejam como problemas que exigem regulação no âmbito educativo” (VIDAL, 2006, p. 158).

⁵⁹ No relatório das Classes Integrais de 1961, Ruth Compiani levanta uma questão sobre os métodos essencialmente ativos, uma vez que envolviam com frequência movimentação, visitas, excursões e outros, podendo ser parcialmente responsáveis pelas agitações às vezes constatadas (COMPIANI, 1961, p. 31-32).

⁶⁰ As reuniões foram realizadas às quartas-feiras, das 14h às 16h. No entanto, sua frequência variou no ano de 1963, tendo sido realizadas uma em fevereiro, três em março, uma em abril, três em maio, três em junho, quatro em agosto, duas em setembro, três em outubro, três em novembro e duas em dezembro (COMPIANI, 1963, p. 7).

Visando uma aproximação maior de como se dava, supostamente, o entrosamento entre as disciplinas, segue uma reflexão a partir dos conteúdos da 2ª série do ano de 1963. A segunda unidade de História da América teve as seguintes subunidades: O mundo colonial (Descobrimento e conquista da América; Colonização da América do Norte: franceses, ingleses, holandeses, suecos) e Geografia da América: Vida humana na América (População e raças; Línguas e religiões; Agricultura, comércio e transporte; Vida cultural).

Para essas subunidades foram declarados em relatório como efetuados, de modo geral, os entrosamentos entre:

Português: Leitura: Cristóvão Colombo; Exercícios com termos geográficos; adjetivos pátrios americanos. Matemática: Estudo da moeda inglesa; Estudo da moeda de diversos países americanos; Noção de câmbio (certo e incerto). Ciências: Orientação pelo sol, sombra, relógio, bússola, Cruzeiro do Sul; Orientação no Colégio Estadual do Paraná. Desenho: As grandes invenções e suas consequências (imaginação) “Você descobriu a América”. Música: Formação da música brasileira: influência ameríndia, - africana, portuguesa, espanhola etc. Artes [aplicadas]: “As lendas do Novo Mundo” e tecelagem dos Incas. (COMPIANI, 1963, p. 12, grifos do autor).

Anunciados os entrosamentos das disciplinas e práticas educativas na parte introdutória, interessa ver na sequência os modos como os respectivos professores de Desenho, Música e Artes Aplicadas relatam tê-los feito. Dos conteúdos relacionados pelas disciplinas, é possível observar que foram selecionados apenas alguns, de cada uma delas, para a segunda unidade da 2ª série.

Além dos temas listados para entrosamento, a disciplina de Desenho, como todas as outras, tinha o seu próprio rol de conteúdos, no qual estariam inclusos esparsos pontos de entrosamento. Sua lista era composta da unidade I – Desenho Decorativo; unidade II – Desenho do Natural e unidade III – Desenho Livre.

Foram relatados para o Desenho Decorativo os entrosamentos com as disciplinas de Português, História, Geografia, Matemática e Música, sendo os conteúdos e técnicas utilizadas os seguintes:

a) Arte pré-colombiana – 1 aula; b) Recorte e lápis de cera: Decoração Inca – 2 aulas; c) Desenho de olhos fechados – 2 aulas; d) Letras maiúsculas e minúsculas – 2 aulas; e) Cartão para o Dia das Mães – 1 aula; f) Noções sobre topografia – 1 aula; g) Construção de carta topográfica – 1 aula; h) Lápis de cera e folhas vivas – 2 aulas; i) Traçado abstrato sugerido por ritmos e instrumentos – 1 aula; j) Mosaico de papel sobre Países Americanos (trabalho em equipe) 8 aulas; k) Noções de estilização – 1 aula; l) Cartão de Natal – 1 aula; m) Comentários sobre a VII.ª Bienal de São Paulo – 1 aula - Total 25 aulas. (RODA, 1963, p. 134).

Ao contrário da programação predominantemente técnica do Desenho no programa estadual da década de 1950, é possível identificar aqui diferentes vertentes e uma mistura de conteúdos em coexistência, tais como: história da arte, experimentação, desenho técnico, instrumental, técnica artística, arte decorativa e arte moderna e contemporânea. Essa combinação, no entanto, foi apontada no final do relatório como motivo de aceitação por parte dos alunos, tendo ido de encontro a instabilidade presente no adolescente da 2ª série ginasial (RODA, 1963, p. 135).

É possível notar nessa configuração do entrosamento de disciplinas recém-citado algumas concepções de arte na disciplina do Desenho: arte como técnica, arte como expressão e arte como atividade. De acordo com Silva (2009), essas concepções podem ser compreendidas da seguinte maneira:

Arte como técnica, ênfase dada desde o período dos jesuítas à presença da Academia Imperial de Belas Artes; a arte como expressão, situada no início do século XX com o modernismo no Brasil, passando pela Escola Nova e pelo Movimento Escolinhas de Arte até meados dos anos 1960; a arte como atividade, concepção enfatizada por meio da Lei n. 5.692/71, que institui a Reforma Educacional do ensino de 1º e 2º graus, até meados dos anos 80 a arte como conhecimento que se situa por volta dos anos 90 aos dias atuais. (SILVA, 2009, p. 142)

A concepção de arte como atividade, segundo a autora, se deu tanto no período de Escola Nova quanto durante o regime ditatorial. Essas ideias podem ser vislumbradas na lista de conteúdo do relatório da Disciplina de Desenho que, apesar de anunciar, não detalha as formas de encaminhamento e de entrosamento. De todo modo, parece ter sido feita uma certa relação com a disciplina de História, pelos conteúdos a), b) f), g) e j) do Desenho Decorativo. Em parte, tal ligação foi expressa no relatório de História, ao afirmar que a disciplina de Desenho “orientou na elaboração de um mapa topográfico da região em que se encontra o [...] sambaqui” (MERLIN, 1963, p. 117).

Já para a disciplina de Português, que tinha para o entrosamento o objetivo de propiciar ao aluno experiências unitárias de estudo e reforço de aprendizagem, segundo um relatório docente, considerou-se que sua articulação com o Desenho teria ocorrido por meio de “dedicatórias na confecção de cartões alusivos ao dia das mães, do pai e do professor” (ZIPPERER, 1963, p. 103). Em si, a contribuição do texto no cartão não expressa uma articulação entre as disciplinas, e sim um trato instrumental para ambas. Barbosa (2015) aponta que, nas escolas primárias, no contexto da Escola Nova entre os anos 1920 e 1930, o conceito de arte como experiência

consumatória, de John Dewey, foi interpretado como sendo a arte e sua prática um instrumento para ajudar a formação de conceitos em outros campos de estudo, tais como a história, a geografia e as ciências. A análise da autora, referente ao ensino primário, pode ser estendida a essa apreciação, alusiva à formação secundária. Porém, para Dewey (1967), importava que o aluno, independentemente da disciplina, tivesse uma experiência concreta, tendo que lidar com questões próprias, para as quais teria de encontrar soluções e formar suas próprias conclusões. Silva (2009), por sua vez, denominou essa experiência consumatória, do período da Escola Nova, como atividade integrativa, motivo pelo qual apontou tal concepção de arte (arte como atividade) em dois momentos distintos, referidos anteriormente.

Seguindo com os relatórios, o de Música, por sua vez, afirmou ter realizado o entrosamento com a referida disciplina pelo “desenho de instrumentos musicais (ilustração das lições)” (PASSOS, 1963, p. 144, grifo do autor). O Desenho aqui também serviu para auxiliar no aprendizado de outra disciplina, revelando uma ideia de entrosamento semelhante à das disciplinas anteriores. Embora o tratamento instrumental pareça guiado por uma “lógica da prática” (ESCOLANO, 2017, p. 92), a visão sobre finalidades do ensino do Desenho pode ter relações com a sua função utilitária, na educação popular, do início do século XX. Segundo Barbosa (1978), as influências para o ensino do Desenho nos primeiros vinte anos deste século na escola primária e secundária vinham da metodologia da Escola de Belas-Artes e dos procedimentos ocasionados pelo encontro entre as artes e a indústria, e o processo de cientificação da Arte, em curso no período.

Barbosa (1978) afirma que, nesse contexto, Rui Barbosa já defendia, desde o século XIX, o Desenho nos currículos dos cursos primário e secundário. Em sua visão, esse ensino contribuiria para a função prática de enriquecimento econômico do país, por meio do desenvolvimento industrial e para o qual a educação artesanal e técnica da população seria uma condição básica. A autora também aponta que, para a escola secundária, Rui Barbosa se inspirava, em parte, nas ideias de Walter Smith sobre o ensino do Desenho. Vale a pena refletir sobre algumas delas, publicadas na Reforma do Ensino Secundário e Superior:

Na escola, convém tomar rigorosas cautelas contra o risco de se praticar o desenho meramente com o intuito de produzir trabalhos de mimo ou beleza. Havemos de considerá-lo como auxiliar, ou veículo, que nos ajude a expressão no estudo de outros assuntos: assim, por exemplo, na geografia, o desenho de cartas. Em vez de ensinar, pois, a uma classe, como prenda, a arte de desenhar flores, eu lhe daria lições de botânica, exigindo que os alunos desenhassem os exemplos, a fim de fixar na memória os princípios do desenvolvimento, os pontos de partida. Deste modo obteríamos desenhos exatos, alcançando-se, ao mesmo tempo, de lucro o conhecimento da botânica. (SMITH, 1873 apud BRASIL, 1942, p. 165).

Pelo que se percebe nas afirmações, reproduzidas e supostamente corroboradas por Rui Barbosa, o uso instrumental da disciplina do Desenho praticado nos anos 1960 nas Classes Integrais do CEP, como auxiliar na fixação de conteúdos de outras disciplinas, está muito mais próximo das ideias de Walter Smith do que do pensamento de John Dewey, mesmo no caso em que este último era interpretado de forma equivocada.

Além do conteúdo, antes mencionado, reservado para o entrosamento nas Classes Integrais, o Desenho anunciava outros tais como: esboços rápidos de animais, desenho do modelo vivo e de paisagem, incluídos em uma unidade destinada ao Desenho do Natural, cujo trabalho foi desenvolvido para o Estudo do Meio⁶¹, assim como o Desenho de Memória, no qual o aluno executaria algo que havia visto ou feito. Para o relator, essas práticas facilitariam a liberdade exigida pelos desenhos de memória e imaginação. Alguns dos temas da unidade de Desenho Livre eram o emprego do recorte e do nanquim, colagem e lápis de cera, técnica e temas livres, desenhos com fios de lã, colagem de materiais diversos e desenho de memória (RODA, 1963, p. 134). O trato do Desenho aqui apresenta tanto uma relação mais próxima às atividades práticas na Escolinha de Arte do CEP, quanto ao próprio professor Roaldo Roda⁶² que lá defendia ideias de arte na educação.

Pelo exposto até então, nas Classes Integrais, a carga de desenho geométrico estaria sendo ministrada na disciplina de Matemática e não mais na de Desenho, que teve assim retirada a parte mais técnica de seus conteúdos. Ainda que tenha havido um considerável número de temas próprios da linguagem do Desenho e uma ação em

⁶¹ O Estudo do Meio fazia parte das modificações curriculares e metodológicas do CEP para as Classes Integrais, junto à adoção de métodos ativos, entrosamento das disciplinas, atividades extraclasse, entre outros (CHAVES JUNIOR, 2017, p.41). A intenção era concretizar o ensino e levar o aluno ao conhecimento da realidade na qual vive, com seus recursos e problemas. As Classes Integrais pretendiam com isso, “a formação do cidadão consciente de sua posição na sociedade democrática, com responsabilidade no futuro da cidade, do estado e do país” (COMPIANI, 1963, p. 20).

⁶² Foi professor e coordenador, entre os anos de 1964 e 1973 da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná.

direção à liberdade de imaginação, ao que parece, o ato de desenhar, na disciplina, desempenhava papel secundário e com pouca autonomia, servindo de base para a execução de um elenco de técnicas.

A disciplina de Artes Aplicadas listava, para o primeiro semestre, os seguintes temas para a unidade I – Cartonagem: a) tecelagem em fibras e diversos materiais; b) mosaico em papel; c) vitral em papel; d) lanternas de São João; e) confecção de caixas, aplicando a planificação de sólidos geométricos; f) recortes simples por superposição e g) pasta para papéis (OLIVEIRA, 1963, p. 137). O relatório aponta que a realização das pastas de papéis teria sido antecipada a pedido do professor de Desenho, que as usaria em seguida. Este solicitou também, sem uma justificativa visível no relatório, a transferência para a sua disciplina das subunidades do “mosaico de papel” e do “vitral de papel”.

Porém, conforme a listagem de conteúdos presentes no relatório do referido Desenho Decorativo, essa solicitação do mosaico, por exemplo, lhe serviu para o trabalho com os países americanos, o qual teria ocupado 8 de suas aulas. Considerando as suas finalidades formativas, é interessante observar, neste caso, nas trocas de atividade, os tênues limites entre algumas práticas do Desenho e das Artes Aplicadas.

As análises sobre as disciplinas da área de Artes do CEP, no currículo das classes comuns e depois das Classes Integrais dos anos 1960, ajudam a entender os sentidos atribuídos a esses ensinamentos naquele contexto. Porém, ampliar a compreensão sobre a formação secundária nesse ensino requer considerar não só as disciplinas curriculares, mas também as atividades extracurriculares, especialmente as de natureza artística. Esse é o movimento proposto a seguir.

1.2 ATIVIDADES EXTRACURRICULARES: FORMAÇÃO INTEGRAL E ARTE NA EDUCAÇÃO

Para iniciar estas considerações, vale reafirmar que a finalidade última do ensino secundário na década de 1950, almejada e expressa pelo CEP, era a formação integral do aluno. Nessa direção, o então gestor Francisco José Gomes Ribeiro estava ciente de que tal formação não se efetuariasomente nas salas de aula, mas exigiria um departamento especializado para conduzir e oferecer aulas extraordinárias aos alunos, conforme anteriormente apontado. Visando a um aprimoramento discente

mais amplo, foi planejada então a disponibilização de uma série de atividades, dentre as quais, aulas extracurriculares mantidas pelo Departamento das Atividades Culturais.

Desse modo, segundo o art. 227 do Regimento Interno de 1953, o Departamento das Atividades Culturais deveria incentivar e manter:

1) Aulas extracurriculares; 2) biblioteca; 3) teatro e cinema; 4) discoteca; 5) imprensa escolar; 6) orquestra; 7) coro; 8) rádio emissora; 9) agremiações escolares com fins científicos, literários, cívicos e artísticos; 10) pequeno observatório astronômico. (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953b, p. 48).

As atividades extracurriculares não especificadas nesse artigo podem ser vislumbradas por meio do Departamento da Docência, que relacionava de um lado as formas de docência curricular e de outro as atividades, conduzidas, por meio de aulas práticas, por professores/responsáveis⁶³. No caso do curso de Admissão e de Religião, as aulas seriam ministradas por professores desses referidos cursos. Nas Artes e Ofícios a condução das atividades cabia a um professor mestre de artes ofícios e para as da sala de línguas vivas, a um professor dirigente (PARANÁ, 1953).

Além das atividades mencionadas no art. 227, foram também previstas conferências, bem como visitas a museus, herbários e aviários. É interessante notar que, das dez atividades previstas pelo referido departamento, excetuando as extracurriculares, que não estão descritas, cinco se relacionavam com as linguagens artísticas do teatro, cinema e música, das quais três se vinculavam diretamente à música.

Os professores das atividades mencionadas no referido artigo, assim como bibliotecários, assistentes e outros profissionais envolvidos deveriam, sob a orientação do chefe do departamento, cooperar com esse projeto de formação do aluno (PARANÁ, 1953, p. 215). Além do empenho no cumprimento da pretendida formação integral, a oferta de atividades se dava também em razão da quantidade muito maior de alunos e do grande espaço disponível no colégio. Diante da organização das disciplinas curriculares, tais atividades extraordinárias só poderiam ser frequentadas em horários vagos na grade ou ocasionados pela falta eventual de professor.

⁶³ Segundo o art. 145, parágrafo único, do Regimento Interno de 1953, “os professores suplementaristas, preparadores, monitores de Educação Física, dirigentes das salas de línguas vivas, mestres de Artes e Ofícios e professores de curso pré-ginásial serão remunerados na conformidade das leis especiais respectivas” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953).

O Departamento das Atividades Culturais, alinhado ao Departamento Social, mantinha ligações com o Centro Estudantil do Colégio Estadual do Paraná – CECEP, num esforço conjunto de promover atividades recreativas, sociais, culturais, esportivas, assistenciais e artísticas, tais como competições, conferências, recitais, festas, excursões e outras. As impressões do CECEP sobre as atividades extracurriculares eram compartilhadas com os alunos por meio das edições do periódico interno “O Colégio Estadual do Paraná”. Nele era divulgado, junto com diversas notícias endereçadas aos alunos, o programa de atividades dos diversos departamentos, sendo ao mesmo tempo registrado o papel do centro estudantil:

Assim procura o CECEP, por intermédio de seus membros, que com esforço, boa vontade e idealismo, trabalham pelo engrandecimento da classe estudantil, todos labutando para que o “CECEP” continue a ter seu prestígio elevado no Paraná e no Brasil (FALA ..., *O Colégio Estadual do Paraná*, 1958, p. 2).

Esse trecho finalizava a divulgação do programa dos departamentos de Cultura, Esportivo, Social, Feminino, Oratória e Imprensa. O CECEP anunciava, assim, seu envolvimento na concretização da programação dos departamentos ao mesmo tempo que, de certa maneira, se autopromovia e se juntava ao Colégio no empenho de protagonizar o ensino paranaense.

Dentre as ações em torno do cumprimento de parte da educação integral discente, especificamente a artística, foi possível observar que o CEP oferecia, além das disciplinas do Desenho, Trabalhos Manuais e Canto, uma diversidade de atividades extracurriculares. Destas, destaca-se a organização, em 1957, da Escolinha de Arte do CEP. Essa iniciativa da professora Lenir Mehl, junto ao então diretor Ulisses de Mello e Silva, teria como objetivo oferecer uma opção para a “autoexpressão” dos alunos (MEHL, [1962?]). Em seu relatório, Lenir Mehl afirmava que naquele período o CEP contava com 4.800 alunos e que a Escolinha estaria sempre aberta a todos. Sua origem estaria vinculada, sobretudo, a uma necessidade de promoção de atividades artísticas e recreativas extracurriculares. Para o cumprimento dessas aspirações, a Escolinha ofereceu, inicialmente, atividades de desenho e pintura em uma pequena área e gradualmente expandiu-se pelo subsolo

da ala par⁶⁴ do Colégio (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, [197-]), aspecto mais aprofundado na discussão sobre o tempo e espaço.

Mehl ([1962?], p. 2) assinalava ainda que, desde o início, o compromisso da Escolinha era com o desenvolvimento artístico e o ajustamento emocional e social do educando por meio da autoexpressão. Professora e diretora da Escolinha de Arte do CEP até o ano de 1964, Lenir Mehl se formou no magistério, foi aluna da primeira turma do Curso de Aperfeiçoamento em Desenho para professores criado por Guido Viaro e Eny Caldeira, no Instituto de Educação do Paraná e cursou a Escola de Música e Belas Artes do Paraná (MEHL, [1962?]); (MEHL⁶⁵, 1989); (OSINKI, 2008). Foi também assistente de Guido Viaro no Centro Juvenil de Artes Plásticas – CJAP, criado em 1953. Parte de sua experiência no ensino artístico ocorreu junto a Emma Koch, auxiliando-a em 1949 na inspeção em todos os grupos escolares da capital paranaense. Esse trabalho foi realizado quando Koch tinha assumido a direção do ensino de artes plásticas em Curitiba, a convite do então Secretário da Educação, Erasmo Pilotto, que acreditava “no poder da experiência artística para o desenvolvimento educacional” (SIMÃO, 2003, p. 68).

Dessa forma, é importante observar que, anteriormente à organização da Escolinha de Arte do CEP, no cenário paranaense dos anos 1940, já ocorria com certa intensidade uma preocupação com a arte na educação. Segundo Simão (2003), várias atividades artísticas impulsionaram o Paraná a uma atualização da arte em relação ao panorama internacional. Em 1943 foi criado o Instituto Pestalozzi, uma iniciativa de Erasmo Pilotto, que ali experimentou e aplicou princípios e métodos pedagógicos da Escola Nova. Em 1944, foi criado o Salão Paranaense de Artes Plásticas. A *Revista Joaquim*, voltada para a literatura e arte numa perspectiva moderna, foi criada em 1946. A fundação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, da qual Pilotto também tomou parte, se deu em 1948. Em 1949, uma das ações decorrentes de

⁶⁴ Olhando de frente para o Colégio, a Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná está situada no subsolo do lado esquerdo. Embora diversos relatórios mencionem sua expansão pela ala par, não foi possível encontrar uma indicação clara sobre essa divisão nos documentos ou plantas disponíveis à pesquisa. Segundo Correia (2004), o prédio do CEP foi construído em duas alas simétricas, dividido em uma ala feminina e outra masculina, interligadas por corredores. Possui ainda dois elevadores e escadarias que dão acesso aos pavimentos, nos respectivos lados. As salas de aula foram então construídas obedecendo a essa disposição bilateral.

⁶⁵ Nessa entrevista, já constava o sobrenome Almeida no nome completo de Lenir Mehl. Porém, dado ao número menor de ocorrências, optamos por conservar a forma mais conhecida nos períodos anteriores e pela qual continua sendo comumente referida.

Erasmus Pilotto na Secretaria de Educação e Cultura foi a implantação das escolinhas de arte na rede oficial de ensino primário, conduzida por Emma Koch.

No Paraná, mesmo que tardiamente em relação a São Paulo, o movimento artístico moderno também dialogou com as reformas no ensino de arte, por meio da Escola Nova. Este diálogo ocorreu graças à proximidade que os intelectuais e artistas construíram ao transitar nestas duas áreas (educação e arte) e também na crença comum de que estes sujeitos depositaram no ensino artístico, ou seja, a confiança no ensino de arte no papel formador da sociedade, principalmente apoiados nas concepções da Escola Nova. (SIMÃO, 2003, p. 40).

Esses aspectos indicam o quanto já havia uma ambiência para a arte na educação no contexto curitibano, com implantação das escolinhas na rede pública primária e a criação, em 1953, do Centro Juvenil de Artes Plásticas – CJAP, oferecendo condições, portanto, para a criação da Escolinha de Arte do CEP. Oficialmente criado no ano de comemoração do Centenário de Emancipação Política do Paraná, em 1953, a instituição do CJAP pode ser considerada como a culminância de uma série de atividades artísticas espontâneas para crianças, ensaiadas e desenvolvidas por Viaro desde 1937, quando já lhes fornecia papel e tinta para se expressarem.

Nesse sentido, a liberdade de expressão plástica já havia sido experimentada em 1950 no Colégio pelo artista e educador Guido Viaro que, com o apoio de Adriano Robine, diretor à época, organizara uma espécie de escolinha de arte que funcionou somente naquele ano, com frequência livre e interferência do orientador somente no domínio de técnicas e de materiais (OSINSKI, 2006; MEDEIROS, 2008).

A iniciativa teria dado alguns frutos no final daquele ano. Por meio da imprensa de então foi divulgada a notícia de uma exposição dos alunos de Viaro, do Colégio Estadual do Paraná, provavelmente resultante dessa experiência, realizada no Clube Curitibano (OSINSKI, 2006). Referia-se a esta como uma mostra digna de ser vista:

A arte desponta em terra paranaense. E não só os adultos se preocupam com a estética. Os meninos de Curitiba, sentem influido poderosamente sobre si, a abundância de escolas, que dispendo dos requisitos indispensáveis à educação moderna, encaminham as crianças de hoje para as belezas da arte. [...] Guido Viaro realizou a tarefa dignificante de transformar meninos inexperientes em pequenos artistas, amantes do belo na pintura, desenho e gravura. (A EXPOSIÇÃO..., *O Dia*, 1950, p.3).

Ao considerar que, na época, Guido Viaro era oficialmente professor de Desenho do curso ginásial da Instituição, a mostra em questão confirma, de certa

maneira, a referida “escolinha de arte” não oficializada, mencionada por Osinski (2006) e Medeiros (2008).

No Rio de Janeiro, as ideias de arte e educação também circularam e foram ganhando expressão, desde o surgimento no Rio de Janeiro, em 1948, da Escolinha de Arte do Brasil – EAB. O conceito de arte na educação baseava-se na livre expressão das emoções, das intuições e da imaginação criadora infantil sem entraves. Visava, como sua própria denominação, a integração das atividades artísticas no processo educativo. Em decorrência dessas ideias, a EAB objetivava promover atividades artísticas e recreativas que visassem o desenvolvimento estético e o ajustamento emocional e social da criança (LOBO, 1952); (FERREIRA, 1956); (ARTE & EDUCAÇÃO, 1970).

Segundo Augusto Rodrigues, seu idealizador, a EAB não foi planejada de modo burocrático, mas “nasceu como uma pequena experiência viva, fruto da inquietação de um grupo de artistas e educadores” por ele liderados. Esse início contou com a colaboração de Margaret Spencer⁶⁶ e mais adiante de outros professores (RODRIGUES, 1980, p. 33). Entendida por seus criadores como um espaço próprio para a manifestação artística e liberação dos impulsos da criança, a EAB possuía ideais opostos aos da escola convencional, onde a compreensão sobre a importância da arte para a infância ainda não era considerada presente.

Segundo o *Jornal do Brasil* (1968), uma exposição inglesa de arte infantil⁶⁷ ocorrida em 1941, na capital carioca, teria servido de inspiração para Augusto Rodrigues. A mostra, que teria revelado “novos métodos de educação, onde a criança podia liberar seus impulsos criadores livre de qualquer coação” (ESCOLINHA de arte..., *Jornal do Brasil*, 1968, p. 22), foi organizada por Herbert Read e Marion Richardson⁶⁸. No catálogo da exposição, o crítico de arte inglês asseverou que, “se a

⁶⁶ Integrando, um grupo informal de professores e artistas, a pintora norte-americana que tinha experiência com crianças, discutia arte e educação.

⁶⁷ De acordo com Osinski (2019, p. 5-6), a referida exposição “é considerada um marco na cena cultural e educacional brasileira e fator motivador para projetos posteriormente empreendidos em outras regiões do Brasil, as quais incluíam, além de eventos congêneres também ações educacionais que ficaram conhecidas como escolinhas de arte”.

⁶⁸ No início do século XX, a educadora inglesa Marion Richardson (1892-1946) fez parte de um movimento de intelectuais e educadores que valorizava a expressão artística infantil e suas aplicações no contexto escolar. Tinha como propósito, estimular as crianças a procurarem em sua própria imaginação os assuntos para suas produções, dispensando assim a interferência do educador (OSINSKI, 1998); (OSINSKI; SIMÃO, 2014). Seu livro *Art and Child* foi publicado em 1948 em Londres, onde inovou os métodos de ensino de arte.

presente exposição despertar interesse pela significação educativa dessa arte, terá cumprido sua finalidade” (RODRIGUES, 1980, p. 30).

Read (2001) considerava como importante função da educação a orientação psicológica, no sentido de um complexo ajustamento de sentimentos e emoções, julgando assim a educação da sensibilidade estética como o caminho mais significativo. A educação artística, para o autor, teria então uma abordagem mais integral, mais afinada com a educação dos sentidos, configurando-se, portanto, numa educação estética. Dessa forma, envolveria diversas formas de expressão, tais como: educação visual e educação plástica (desenho), educação musical e educação cinética (música e dança), educação verbal (poesia e teatro), e educação construtiva (engenho). Contempladas, tais expressões representariam uma forma de harmonizar e enobrecer corpo e alma, dando assim, um sentido de educação integral.

A possibilidade de liberdade criadora, evidenciada nos desenhos infantis da referida exposição inglesa, contrastava com críticas relativas à falta de originalidade e de espontaneidade de produções infantis como as brasileiras recusadas pelo Centro Pedagógico de Milão em 1948, onde foram expostos trabalhos de crianças de diversas partes do mundo (ARTE INFANTIL, 1949, p. 23). Por outro lado, o vislumbre de um sentido educativo na arte por meio do pensamento de Read não só impulsionou a criação da EAB, como também uma nova maneira de pensar a arte e a educação para a infância.

O conceito arte na educação também foi tema de discussões na Unesco, no Seminário “As artes plásticas no ensino geral”, realizado em Bristol – UK em 1951, com a participação de artistas, educadores, psicólogos e administradores da educação de diversos países. As ideias expressas no evento foram reunidas e publicadas no livro *Art et Éducation*⁶⁹, em 1954 (OSINSKI, 2019a); (ZIEGFELD, 1954). Entre os artistas e educadores que compartilharam com Read (1954) as ideias de arte na educação e que estiveram presentes nas discussões e na referida publicação, podemos citar Henri Matisse, Jean Piaget, Richard Ott, Viktor Lowenfeld, Marion Dix, Doreen Blumhardt, Pierre Duquet, Arno Stern⁷⁰ (1954), entre outros.

⁶⁹ Também traduzido para o inglês, com o título *Education and art: a symposium* (ZIEGFELD, 1954).

⁷⁰ Nascido em 1924 na Alemanha, Arno Stern foi fundador e diretor da L'Académie du Jeudi (Academia da Quinta-feira), Paris, França. Artista, educador e investigador, Stern atuou também na Ecole d'Art de Valence (Escola de Arte de Valence), 1940-41. Realizou cursos de pintura em vários centros infantis e organizou diversas exposições de desenhos infantis. Autor de diversos livros, tais como *La peinture d'Enfants* de 1956 (Pintura infantil. Um manual para o professor). Escreveu também artigos sobre arte e educação em várias revistas. Foi perito técnico no Seminário da Unesco de Artes Visuais na

Ao discorrer sobre as vantagens e desvantagens da escola de arte particular, Stern (1954) fez considerações sobre a liberdade de expressão como uma das condições para liberar o fluxo criativo infantil. Junto à livre expressão, apontava a liberdade na escolha do tema, da forma, da composição, das cores e liberdade no ritmo de produção, garantindo assim que a criança pudesse seguir seu pensamento e encontrasse uma forma original de expressá-lo. Nesse mesmo texto, Stern (1954, p. 57) também problematiza os objetivos de algumas escolas, assentados no termo “educação pela arte”. Na sua perspectiva, a arte seria considerada apenas como um fim e, no caso da pintura, o ato de pintar assumiria uma importância maior do que o resultado. Dessa forma, Stern (1954, p. 57) afirmava que não se poderia negligenciar um segundo aspecto e que, sem necessariamente buscar a formação de futuros artistas, essa forma de atividade deveria ser também a *educação para a arte*. Ficava implícita assim, para o autor, a importância da orientação mais diretiva nas atividades artísticas infantis, especialmente a pintura.

Outro aspecto importante a ressaltar sobre Arno Stern é que a Escolinha de Arte do CEP listava em 1975, em sua biblioteca cinco títulos⁷¹ do autor, todos em língua espanhola: *Comprensión del arte infantil* (1962), *Interpretación del arte infantil* (1969), *Aspectos y técnica de la pintura infantil* (1972), *El lenguaje plástico* (1965) e *La conquista de la 3ª dimensión* (1971) (ESCOLINHA DE ARTE, 1975).

No âmbito paranaense, esse modo de pensar atingia outras ações locais. Quatro meses após a abertura da Escolinha de Arte do CEP, a revista *Panorama* (UM PROGRAMA..., 1957, p. 3) afirmava que lá se praticavam especialmente a pintura e a modelagem. “É livre a frequência como é livre a escolha da atividade a que o aluno quer se dedicar”. No entanto para Mehl ([1962?], p. 2), a Escolinha poderia ser frequentada “pelos alunos que por qualquer eventualidade es[tivessem] desocupados das aulas curriculares ou no recreio”. Diante disso, a livre frequência apontada pela revista possivelmente tem a ver com a liberdade de escolha dos alunos em participar ou não de suas atividades nos horários vagos, uma vez que a Escolinha era uma das opções entre outras atividades extracurriculares, como a biblioteca, a discoteca, as atividades esportivas etc.

Educação Geral, em 1951. Entre as suas diversas atuações, deu inúmeras palestras e cursos em universidades, faculdades de professores, museus e centros culturais (OSINSKI, 2019a); (ZIEGFELD, 1954); (<https://arnostern.com/en/en_biography.htm>).

⁷¹ Todos estes ainda estavam nas prateleiras reservadas à biblioteca, na sala de professores da Escolinha de Arte do CEP, no início das visitas ao arquivo em 2016.

Em 1958, ano seguinte ao de sua criação, a Escolinha de Arte do CEP teria sido divulgada na imprensa como um local que desenvolvia o “gosto estético” em seus alunos. Segundo esta notícia, a Escolinha ajudaria os alunos a despertarem seu gosto pelas artes, contando naquele ano com as atividades de desenho, pintura, cerâmica, modelagem, escultura, decoração de porcelana e pintura a dedo (ESCOLINHA..., *Diário do Paraná*, 1958, p. 6?).

Ao discriminar um número de sete atividades, o texto causa uma falsa impressão de uma oferta maior do que ocorria naquele ano, quando foram ofertadas apenas três: desenho, pintura e modelagem e cerâmica. Somente em 1959 a pintura em cerâmica teria sido adicionada, conforme as análises presentes no capítulo 3. Possivelmente o deliberado aumento tenha sido parte de uma estratégia da própria Escolinha de se colocar em evidência. Alguns poucos indícios apontam que havia uma prática na Escolinha de Arte do CEP de fazer uma divulgação sistemática de suas ações e atividades por meio de televisão, imprensa escrita e rádio (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1978). Sendo assim, é provável que o referido periódico tenha desmembrado as atividades de pintura, com a pintura a dedo e a de modelagem, com a decoração em porcelana.

Nesses anos iniciais da Escolinha de Arte do CEP, as intenções registradas para as atividades oferecidas no âmbito escolar eram então artísticas e recreativas, devendo também desenvolver o gosto artístico e atuar no aspecto psicológico e social dos alunos. Porém, até aquele momento, a Escolinha oferecia apenas linguagens artísticas relacionadas às artes plásticas e, embora se mantivesse alinhada aos objetivos da EAB, sua adesão ao conceito de arte na educação se mostrava ainda parcial. Isso porque, na acepção de Read (2001), uma educação estética envolveria todas as linguagens artísticas.

As impressões dos alunos sobre a Escolinha de Arte e seus efeitos em suas vidas, presumidamente veiculadas pelo periódico do Centro Estudantil do Colégio Estadual do Paraná – CECEP, foram descritas da seguinte maneira:

Sua finalidade – em conformidade com as mais modernas e atuais normas de pedagogia – é possibilitar à criança e ao adolescente a oportunidade de exprimir, com inteira liberdade, na pintura, no desenho, na modelagem, os seus recalques e desajustes. Uma vez proporcionado isso, a “Escolinha” desenvolve no estudante a sua capacidade artística adquirida, incentivando-o a se aperfeiçoar dentro dos mais diversos ramos da arte e deixando sempre presente o fato de que, por si mesmo, ele pode conquistar a segurança que lhe falta. (A ARTE..., *O Colégio Estadual do Paraná*, 1960, p. 3).

Passados três anos da criação da Escolinha de Arte do CEP, o referido artigo, que, pretende expressar a visão do aluno, parece tomar para si os objetivos expressos por sua organizadora, não evidenciando ali uma impressão mais particular sobre as possíveis vivências naquele espaço ou em suas atividades. No expediente desse periódico, cujo subtítulo era *Órgão Oficial do Centro Estudantil do Colégio Estadual do Paraná*, consta um diretor, porém, a redação foi assinada pelo Colégio Estadual do Paraná. Dessa forma, não fica evidente se em sua composição a participação teria sido exclusiva aos alunos, dado que alguns dos objetivos foram expressos na grande imprensa e em relatórios internos. O que se pode depreender é que este jornal estudantil interno disseminaria, entre outros temas, o entusiasmo pela Escolinha de Arte ao circular pela comunidade de estudantes e, conseqüentemente, pelo âmbito de suas famílias.

Pouco tempo depois, outras concepções atribuídas à Escolinha foram reveladas pela imprensa curitibana:

Um dos maiores objetivos a que se propõe atingir os professores da nova escola é formação integral da personalidade dos alunos. Dentro dessa concepção pedagógica, a Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná, educando com formação moral, social, técnica, cívica, religiosa, artística, a um só tempo instrui os jovens através da atividade criadora. (ATIVIDADE CRIADORA, *Gazeta do Povo*, 1965).

A princípio, ainda que pertinente ao contexto político da época, parece algo um pouco distante e contraditório atribuir noções cívicas, morais e religiosas às atividades criadoras da Escolinha do CEP, conforme o título da matéria, mesmo que em razão do ambiente escolar no qual funcionava ou de uma pretensa educação integral. Contudo, aliar o desenvolvimento artístico, incluindo o “gosto estético em alunos”, poderia ajudar a qualificar o cidadão que aquela sociedade almejava (ESCOLINHA... *Diário do Paraná*, 1958, p.1).

A notícia veiculada no referido periódico paranaense aponta, conforme Capelato e Prado (1980), para a possibilidade de a imprensa se mostrar um instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida da sociedade e não somente um veículo neutro de informações. Como uma fonte rica em expressar os interesses da época, é possível perceber que a matéria divulga, sucintamente, que as atividades da Escolinha do CEP, com os seus aspectos de formação integral, poderiam atender às expectativas políticas e sociais de então. Quanto a esse aspecto, é possível pensar com Lima (2008) sobre o papel simbólico atribuído pela imprensa

ao CEP que, de certa forma, reflete a sua posição de centro de irradiação cultural, a qual ele próprio se conferia.

O conceito de arte na educação também permeava a formação de professores⁷², em uma sequência de desdobramentos desde os anos 1950, desde o *Curso de Aperfeiçoamento em Desenho* criado por Viaro e Eny Caldeira em 1954. Para além de uma preparação especializada, Viaro sentia necessidade de uma “mudança de mentalidade capaz de romper com práticas já há muito enraizadas e cujas características se contrapunham às tendências pedagógicas modernas” (OSINSKI, 2006, p. 281).

De acordo com Antonio (2012), a partir de 1960, o curso de Viaro, com a nova denominação de *Curso de Especialização e Atualização de Desenho e Artes Aplicadas* e subordinado ao Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura, passaria a ter seu funcionamento no Colégio Estadual do Paraná, sob a coordenação de Lenir Mehl. Elaborado para durar um ano letivo, o curso dispunha de aulas teórico-práticas tais como: Didática especial; Psicologia especial; Desenho geométrico; Desenho decorativo; Desenho e pintura do natural; Modelagem e cerâmica; História da arte; Artes gráficas; Cartonagem e encadernação; Trabalhos em couro, madeira em metal; Tecelagem; Cestaria e tapeçaria e Estágio.

Das aulas/matérias, três eram então da área da educação, seis vinculadas à arte e cinco às artes aplicadas. É interessante observar a ligação da disciplina de Artes Aplicadas, também relacionada com os Trabalhos Manuais dos anos 1950, com as atividades denominadas livres que seriam oferecidas em escolinhas de arte, a exemplo da Escolinha de Arte do CEP nos anos 1960 e 1970.

Dessa forma, segundo Antonio (2012), em continuação das ações da década anterior, o Curso de Artes Plásticas na Educação – CAPE, promovido pela Casa Alfredo Andersen desde 1964, prosseguiu até meados dos anos 1970 como um desdobramento do programa de formação docente em arte implementado por Viaro. Dirigido aos professores primários da rede oficial de ensino, era composto de 1440 horas-aula, com ênfase nas artes plásticas. Uma das grandes ambições do CAPE era a de que o modelo das escolinhas de arte, junto a um ambiente específico para a livre expressão, integrasse a organização da escola primária. O objetivo era atingir uma

⁷² A busca de uma renovação de conhecimentos e novas atitudes que levou a EAB desenvolver atividades de arte na educação no Rio de Janeiro nos anos 1950, também a impulsionou a dar início em 1961, ao Curso Intensivo de Arte na Educação – CIAE, de caráter mais aprofundado, que despertaria a atenção de professores do país todo.

educação integral, mas sob uma visão de educação artística que permitisse que a criança usasse das mais variadas formas de arte, como um meio para criar e se expressar por meio da realização de atividades que ampliassem as possibilidades de sentir, perceber, imaginar e pensar (RYSICZ; RODRIGUES; MOREIRA, 1969, p. 6)

Na busca de um lugar de destaque para a arte na escola primária e de assegurar o controle sobre as escolinhas de arte já existentes, esse grupo desenvolveu várias estratégias para ampliar a presença da arte nas escolas. A apresentação do texto intitulado “Arte na Educação” no I Seminário de Ensino no Paraná, em 1969 foi um exemplo disso. As autoras lhe conferiram um tom de manifesto, ao mesmo tempo que lhe atribuíram um tratamento científico-acadêmico. Nesse sentido, lançaram uma tese sobre as possibilidades da escolinha de arte integrada ao cotidiano escolar e a hipótese de que a escola, para atender à sua função educativa, não poderia desconsiderar em seu currículo atividades livres e expressivas que fornecessem à criança maiores possibilidades criativas, permitindo, assim, o seu pleno desenvolvimento (RYSICZ; RODRIGUES; MOREIRA, 1969).

A percepção de seu potencial de formação, aliado aos seus fortes ideais, impeliu o CAPE ao desejo de se tornar um curso de formação superior, vendo a inserção da Educação Artística no ensino de 1º e 2º graus como uma possibilidade de concretização (ANTONIO, 2012). Embora esse desejo não tenha se efetivado da forma idealizada, uma grande parte do corpo docente do CAPE integrou a habilitação em Artes Plásticas da Licenciatura em Educação Artística da FEMP em 1976, logo após sua criação em decorrência das exigências da Lei n. 5.692/71 (SANTINI, 2016).

Ainda que não fizesse parte do CAPE, Lenir Mehl atuou no Curso de Especialização e Atualização de Desenho e Artes Aplicadas, anterior a ele, compartilhando de um modo ou de outro ideias de arte na educação. Sobre sua participação na Escolinha de Arte do CEP e em outros projetos, Kosloski (2019) afirma:

Subordinada a Viaro e Koch, Almeida [Lenir Mehl] pôde acompanhar a atuação desses dois profissionais da educação, bem como as transformações processadas no ensino de arte, no final da década de 1940 e início dos anos 1950. Sua inserção em diferentes instituições de ensino como a EMBAP, o IEP e os colégios estaduais, possibilitou o exercício de práticas envolvendo a educação pela arte. Já nessa época, a professora expressa a assimilação do enunciado a respeito da relação entre ensino de arte e educação que atravessará sua atuação nos anos seguintes, passando pela implantação da EACEP até sua saída do espaço, em 1964. (KOSLOSKI, 2019, p. 68).

Em princípio, mediante o contato com o conceito de arte pela educação da EAB e com os cursos que participou, ou ainda com os saberes e práticas de Guido Viaro e de Emma Koch, é presumível que Lenir Mehl os tenha assimilado, de modo próprio, e então transposto para a Escolinha de Arte do CEP. Para além disso, a possibilidade de um protagonismo num campo da arte e educação, no qual até então, segundo Stokler (1961), o papel de Mehl era o de coadjuvante, leva a uma outra reflexão. Essa reapropriação de conceitos e de espaço, ao seu modo, em meio a um jogo de prováveis sutis astúcias, tem a ver com as táticas de resistência, da qual, conforme Certeau (2014), o homem comum lança mão para fugir da conformação. Nesse caso, poderíamos acrescentar que seu objetivo poderia ser o de escapar da pouca visibilidade em sua área de atuação.

Entre os anos 1965 e 1972, período em que Lenir Mehl já não estava na coordenação⁷³ da Escolinha de Arte do CEP, foram registrados ações e investimentos na manutenção e melhora da Escolinha de Arte do CEP em um grupo de dezoito atas internas. Entre essas ações destacam-se a defesa da arte na educação como objetivo maior, o apoio à capacidade criadora dos alunos e a constante sugestão para a atualização de professores. Além disso, foi proposto pela coordenação o incremento de títulos sobre arte na educação na biblioteca interna com a finalidade de subsidiar os docentes, na criação de uma publicação própria⁷⁴. Foram realizadas também enquetes junto aos alunos sobre a Escolinha, causando uma mudança de direcionamento em função dos resultados, reuniões semanais para discussão de problemas e levantamento de soluções, planejamentos periódicos, tentativas de renovação das atividades, ampliação de horários para o noturno. Por fim, a criação de um festival de arte nacional, passível de premiação, com divulgação local e nacional.

Em 1966, a Escolinha de Arte do CEP, já sob a coordenação do professor Roaldo Roda, teve suas finalidades e justificativas reformuladas, tendo sido feitos alguns acréscimos. Na segunda reunião interna daquele ano, cujo objetivo era clarear pontos obscuros de uma publicação da Escolinha em vias de organização, houve um

⁷³ Não foram localizadas muitas fontes sobre a saída de Mehl da Escolinha. Porém em entrevista no final dos anos 1980, menciona um certo desentendimento com o novo diretor de então, o professor Eros Gradowski, o qual em sua opinião se mostrava incomodado com o excesso de autonomia, e teria gerado constrangimentos materiais à Escolinha. Diante disso, resolveu pedir demissão e seguir para o Instituto de Educação do Paraná, junto ao seu conhecido diretor, Ulisses de Mello e Silva (MEHL, 1989, p. 6).

⁷⁴ Embora esse tema de fazer uma publicação advinda da Escolinha de Arte do CEP tenha tomado, claramente duas das reuniões, excluindo as que trataram também de uma intenção de pesquisa junto aos alunos de lá, não foi localizada nenhuma publicação dessa natureza.

debate interno sobre seus itens. Especificamente no ponto denominado “generalidades”, provavelmente um capítulo da publicação em questão, alguns tópicos foram registrados em ata, tais como: “pensamento, comportamento, vontade, desenvolvimento, estética e recreação” (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1966, p. 10).

Apesar de debatidos, poucos tópicos foram detalhados em ata, de modo a possibilitar um certo entendimento do teor da discussão. Um deles foi a “recreação”, defendido na discussão, não como uma condição de existência da Escolinha, mas apenas uma “causa”. No calor da discussão, muito provavelmente, os professores trocaram o termo *consequência* pela palavra *causa*, já que, dentre suas afirmações, ficou registrado que “não existe Escolinha de Arte para recrear e sim para educar, pois no mesmo momento em que se trabalha, há recreação” (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1966, p. 10). Aqueles objetivos artísticos e recreativos afirmados por Mehl [1962?], do início da Escolinha, já não se apresentavam, portanto, da mesma forma.

Na sequência, o tópico debatido foi “ampliação do campo das possibilidades humanas” por meio do caráter espontâneo. Baseado na defesa da arte na educação, o grupo da Escolinha discutia nesse tópico a possibilidade de os alunos acessarem o “campo da visibilidade” por meio da criatividade. Nesse sentido, a Escolinha teria um sentido agradável, porém numa recorrente afirmação de “aplicação útil do tempo”. A ideia era de que o número de trabalhos levasse o aluno a uma libertação pessoal, ou seja, a uma liberdade de ação, de expressão e de utilização de materiais (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1966, p. 10-11, grifo nosso).

Para além da livre-expressão, a questão sobre arte na educação era assim defendida: “A educação não deve ser feita só através de disciplinas intelectualizadas, mas também através da arte” (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1966, p. 10). Embora o sentido educativo da arte pareça se firmar, foi mantida uma certa contradição ao ir se retirando o caráter recreativo, e ao mesmo tempo, conferindo à Escolinha a designação de ser um lugar com sentido agradável e de aplicação útil do tempo do aluno. O que se apresentava como uma possível atualização de sentidos, também conservava uma de suas camadas. Para Kosellek (2006, p. 114-115), um conceito é sempre polissêmico e dependendo do contexto histórico de seu uso, podem surgir novos significados para uma mesma palavra, e desse modo, conter várias camadas que se conservam encobertas no uso cotidiano da língua. É o que parece ter ocorrido no âmbito da Escolinha de Arte do CEP. Aquele já era um momento mais distante do

inicial da Escolinha e sob uma coordenação diferente. O fato de a expressão arte na educação ter sido cada vez mais utilizada revela a crescente adesão a um movimento mais amplo, referido anteriormente. Porém, a presença de contradições com a manutenção da ideia de preencher o tempo do aluno com alguma utilidade pode ter a ver com ligações mais remotas da própria dinâmica escolar. Segundo Souza (1998), desde o século XIX o processo de racionalização do tempo na escola refletia, de certo modo, exigências muito próximas às da organização do trabalho industrial.

Foram também discutidos, naquele momento, tópicos como autocrítica, autoconfiança, canalização da agressividade, espontaneidade, sensibilidade, entre outros, mas que foram considerados pelo coordenador e pelos professores como carentes de estudo e de aprofundamento. Com relação a essa tentativa de produção, é preciso registrar que desde o primeiro semestre de 1965 havia um esforço, expresso em reuniões, para pesquisas de títulos relativos à arte na educação e à psicologia, com vistas ao preparo do grupo da Escolinha de Arte do CEP para futuras publicações (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1965b).

Em uma entrevista concedida a Chaves Junior em 2014, o professor Roaldo Roda falou um pouco de sua experiência enquanto aluno e, ocasionalmente, docente da Escolinha do CEP: “aos 13 anos de idade, [...] numa colônia de férias, eu dei aula de pintura lá, porque a minha professora de Desenho, no colegial, também trabalhava no CJAP, que eu frequentava pela manhã [...] e como era aluno dela [...] então eu trabalhei” (RODA, apud CHAVES JUNIOR, 2014, p. 2). O depoimento do professor mostra o grau de relacionamento que tinha com a Escolinha desde muito jovem. Por outro lado, é um indicativo de que lá o que predominava nas atividades era a ideia de autoexpressão, pois, do contrário, como um menino de 13 anos poderia ser “professor”?

A professora de Desenho a quem Roaldo Roda se referiu era Lenir Mehl, coordenadora da Escolinha até 1963. No ano seguinte, teve início a gestão do professor Roda, que já em 1959, ao mesmo tempo que cursava o curso secundário científico no CEP, também era aluno do curso de Pintura na Escola de Belas Artes do Paraná. Posteriormente, concluiu a licenciatura⁷⁵ na modalidade 3 + 1, na PUC-PR, na qual se cursavam as disciplinas do bacharelado em uma área durante três anos e se complementava o curso com um ano de Didática ou de disciplinas cujo conteúdo

⁷⁵ Nessa época Roaldo Roda tinha 19 anos e precisou ser emancipado, segundo entrevista concedida a Chaves Junior em 2014.

era associado às disciplinas de natureza pedagógica, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Dentre as declarações concedidas a Chaves Junior (2014), destaca-se uma que revela, em parte, as ideias que embasavam sua atuação: “como professor de Arte na Educação, eu não via a formação de artistas, não era isso, eu via a educação como um todo [...]. Então nosso objetivo não era formar artistas, era dar oportunidades de expressão” (RODA, apud CHAVES JUNIOR, 2014, p. 3). Essa declaração vai ao encontro da defendida autoexpressão dentro da Escolinha de Arte do CEP, também base da arte na educação na EAB. É importante destacar que o propósito citado por Roda, de não visar a formação de artistas, era um pensamento comum à EAB, às escolinhas e, mais tarde, às aulas de Educação Artística.

Diversas são as questões possíveis para pensar as atividades organizadas pela Escolinha de Arte do CEP. No entanto, a primeira reflexão que se faz necessária é sobre o uso da expressão *atividades livres*, recorrente em algumas fontes analisadas, independentemente se fossem as de desenho, de pintura ou qualquer outra. O contexto de alguns de seus momentos de aplicação pode dar pistas para a compreensão das ideias contidas nessa expressão.

A atribuição em questão não teria sido feita de modo direto por Lenir Mehl ([1962?], p. 4), que se referia às atividades como “todas espontâneas, havendo orientação técnica indireta, quando há solicitação por parte dos alunos”. Contudo, em entrevista concedida a Daniela Pedroso em 1989, Mehl afirmou, em defesa da arte na educação, que para ela importava que a criança se expressasse livremente, que estivesse feliz. É oportuno também localizar o sentido de espontâneo para Mehl. Ao afirmar que as atividades mais usuais eram pintura com diferentes materiais, seja a dedo, com pincel, anilina e água sanitária ou tinta de parede, entre outras, a educadora fornece indicativos de técnicas orientadas anteriormente, cabendo, possivelmente, a espontaneidade à decisão sobre qual delas usar, ao tema e aos gestos pessoais dos alunos (MEHL, [1962?]).

Quanto a essa técnica indireta de orientação, os alunos, por meio de seu periódico interno, afirmaram que os professores indicavam “sorrateiramente, o que é melhor e mais adequado, sem entretanto [...] tirar a ideia de que são eles [alunos] que estão criando” (ESCOLINHA DE..., *O Colégio Estadual do Paraná*, 1960, p. 3). A orientação disfarçada para um ensino é uma provável estratégia para manter a ideia

de não diretividade ou de que o aluno simplesmente se autoexpressou, indicando, assim, que a orientação era adotada.

Essa prática estava também presente em outras escolinhas de arte do período, como no Centro Juvenil de Artes Plásticas – CJAP, por exemplo. Segundo Osinski (2008, p. 224), o diretor do CJAP, Guido Viaro, declarava que as professoras que ali atuavam eram instruídas a não interferir, sob pretexto algum, no trabalho das crianças. Porém, “a profissional deveria estar preparada para sugerir temas àqueles que declarassem não saber o que fazer, adivinhando, se possível, o desejo daqueles alunos que, inibidos, não solicitassem orientação”. Ainda que este ponto não seja tão diferente de indicar disfarçadamente o que é melhor. Ao final, algum direcionamento estava presente sob um propósito de orientar sem tolher ou interferir na expressão infantil.

É curioso perceber que, ao mesmo tempo que os desenhos e pinturas infantis, produtos das atividades desenvolvidas, provocavam encantamento nas exposições visitantes desde o final dos anos 1940, o processo constituído pela imaginação e livre expressão da criança, valorizado nas escolinhas de arte, encontrou significativo apoio não somente de artistas educadores, mas também da área da psicologia. Para Piaget (1954), as primeiras manifestações espontâneas do que se poderia denominar *arte infantil* deveriam ser consideradas como uma série de esforços para reconciliar tendências inerentes ao jogo simbólico. Segundo o autor, este jogo é um método de expressão criado pelo indivíduo, mediante o uso de objetos representativos e imagens mentais, que complementa a linguagem. Tem a função de permitir a realização de desejos, compensar a realidade, admitindo uma expansão mais ampla possível do eu, distinta da realidade material e social.

Para se referir à Escolinha e ao trabalho nela proposto, foi ressaltado pela própria instituição e pela imprensa, sistematicamente, o aspecto de liberdade em afirmações tais como a expressa em uma revista paranaense: “é livre a frequência como é livre a escolha da atividade que o aluno quer se dedicar”; “a escolinha [...] pretende, apenas, proporcionar-lhe [ao educando] oportunidade [de] exprimirem-se livremente” (UM PROGRAMA..., *Panorama*, 1957, p. 3). Nessa mesma direção, o periódico estudantil do CEP afirmava que a finalidade da Escolinha era “possibilitar à criança e ao adolescente a oportunidade de exprimir, com inteira liberdade, na pintura, no desenho, na modelagem, os seus recalques e desajustes” (ESCOLINHA DE..., *O Colégio Estadual do Paraná*, 1960, p. 3); Ou ainda, dez anos mais tarde, um periódico

estadual afirmava que “a finalidade da Escolinha não é formar gênios, mas libertar as tendências da pequena mente” (ESCOLINHA DO..., *Estado do Paraná*, 1967).

Alguns usos da expressão *atividades livres* para as atividades oferecidas na Escolinha de Arte do CEP foram localizados nos anos de 1970 em diante, em relatórios e em periódicos locais, a exemplo do seguinte subtítulo de matéria jornalística: “Atividade livre: Apesar da dificuldade com a implantação do Complexo Escolar⁷⁶ do CEP, os alunos continuam tendo horário livre para frequentar a Escolinha de Arte no período noturno” (CARDOSO, 1973). Nesse caso, o uso da expressão é associado não somente ao tempo livre, mas se referia também à manutenção dessas atividades mesmo diante dos impactos gerados pela Lei n. 5.692/71.

No mesmo ano, um relatório do CEP presta contas sobre as atividades desenvolvidas pela Divisão Educacional. Entre as diversas informações, aponta que a “Escolinha de Arte deu atendimento total a 1695 alunos do Complexo para as aulas de Expressão (corporal, pela palavra, artes plásticas) assim como também atendeu em *atividade livre* aulas [alunos] que eventualmente não tinham aulas e para lá se dirigiam” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1973e, p. 4).

Em 1976, as afirmações sobre o posicionamento da Escolinha de Arte do CEP em defesa da liberdade se mantinham, referindo-se a ela como um local no qual prevalecia um “clima de liberdade, propício ao treinamento em criatividade e à mudança de atitudes”. O texto ainda explica que diante de todo o exposto, a Escolinha de Arte implicaria “liberdade, autoavaliação e autoprogramação discentes, características que não se mantêm quando a espontaneidade da frequência é eliminada” (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1976, p. 1-3). Numa defesa de seus princípios de funcionamento, a Escolinha advertia que sua inserção em um quadro curricular acarretaria a eliminação de uma de suas características básicas, a opção de o aluno trabalhar quando tivesse vontade. Essa pode ser considerada uma forma sutil de se afirmarem os limites entre atividades extracurriculares (livres) e disciplina.

A expressão *atividade livre* também foi utilizada num rascunho de texto de apresentação, feito por alunos, da seguinte maneira: “A Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná é uma atividade livre que se oferece a todos nós, alunos do Estadual. Ela cumpre sua finalidade, ao introduzir em nós o espírito de criação para que enfrentemos os problemas que aparecem”. (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP,

⁷⁶ A organização do Complexo Escolar como forma de viabilizar as determinações da Lei n. 5.692/71 estão tratadas, especificamente, no capítulo 2.

S.d.). Nas afirmações dos alunos, a relação da expressão *atividade livre* com o trabalho por eles desenvolvido na Escolinha parece ter a ver somente com a liberdade de criação. Não é possível, pelas fontes, considerar se o rascunho em questão seria uma base para algum tipo de pronunciamento ou que tenha sido resultado de uma iniciativa discente. O que se pode perceber, no entanto, é que as ideias de ajustamento emocional e de liberação de recalques se mantêm como pano de fundo.

Alguns aspectos são importantes nos fragmentos apresentados, como a ideia de liberdade, referida diversas vezes como um atributo especial da Escolinha, e que vai sendo aludida pelo uso do tempo, pela escolha da atividade artística e pelos modos de expressar, de tematizar e de executar as técnicas disponibilizadas. Supostamente, o uso constante, em periódicos, do termo “liberdade” relacionado à Escolinha pode ter resultado na adoção da expressão *atividades livres* como uma estratégia de afirmação para a manutenção da Escolinha de Arte no CEP.

Contudo, a liberdade de expressão dos alunos, de fato, parece contradita em uma das deliberações em ata, de 1967, na qual era solicitada mais liberdade de escolha do aluno quanto ao tamanho do papel. Além disso, em função de críticas dos alunos com relação a protecionismos no acesso à sala de Música e à sala de Técnicas diversas, foi assim determinado: “não haverá mais seleção de alunos. Todos indistintamente poderão participar de toda e qualquer atividade da Escolinha” (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1967, p. 11).

Ao lidar com as transformações sociais, a Escolinha de Arte do CEP se propôs a investir, na década de 1970, em modos de preservar e fomentar a manifestação artística individual. Dessa forma, afirmou distinguir-se:

a) por seu caráter complementar; b) pela autoprogramação discente; c) pela orientação individualista; d) pelo treinamento em criatividade; e) pela liberdade de opção entre os seus diversos subsetores (Desenho e pintura, História da arte, Lúdico, Materiais moldáveis, Palavra, Papel, Pintura em cerâmica, Som e Sucata); f) pela frequência livre. (ESCOLINHA, 1978, p. 4).

Na década de 1970, as atividades foram organizadas em subsetores, muito em função do início do trabalho em forma de projetos, incluindo materiais os mais diversificados possíveis. No setor ou sala da Sucata, por exemplo, se poderia ter contato com sobras de materiais usados na indústria, como couro, madeira e outros. Em meio a essa organização, foram ampliadas as atividades, bem como passaram a

ser atendidos os alunos no período noturno, além dos turnos da manhã e tarde, de segunda a sexta-feira.

A possibilidade de autonomia dos alunos em escolher frequentar a Escolinha de Arte do CEP na hora do recreio ou em horários vagos, optar por qualquer atividade e até mesmo trocar por outra quando desejassem já era uma característica que a definia desde o início de seu funcionamento. Da mesma forma, seus frequentadores recebiam uma orientação individual técnica, caso fosse necessário. Uma declaração feita à época definia o papel do docente nesse contexto: “o professor é o amigo pronto a dirimir dúvidas. Não é o censor ou o mestre que impõe conceitos ou métodos” (MENDONÇA, 1965, p. 6).

Dessa forma, a novidade estaria no que eles denominavam de *treinamento em criatividade*. Para Roda ([197-], p. 2), o primeiro princípio para que houvesse criatividade seria “a formação de um clima de liberdade de expressão simbólica e espontaneidade”. Segundo o autor, essa era a maior dificuldade dos professores que, em sua análise, não distinguiam a liberdade de expressão na atividade artística da disciplina (conduta) do aluno. Dava a entender que, na visão de alguns professores, se os alunos ficassem muito livres para criar, isso logo acarretaria indisciplina na Escolinha. Roda [197-] indicava, ainda, que uma das formas para se atingir a criatividade era que a aprendizagem se tornasse mais exploração do que absorção e memorização. Além disso, que fosse proporcionado aos alunos situações pelas quais eles buscassem informações e soluções por si mesmos.

O conceito de *liberdade de expressão*, reforçado pelo uso da expressão *atividades livres*, tão essencial à Escolinha do CEP pôde ser visto também nos anos 1970 a 1980. Esse princípio continuou a vigorar, muito embora “camadas de significado” possam ter sido adicionadas (KOSELLECK, 2006, p. 115). Para esse autor, a utilização de conceitos aponta para a estruturação do pensamento social e político de uma determinada sociedade. Diante disso, no campo de experiência educacional, o emprego de determinados conceitos funciona tanto como indicador de suas afirmações sociais, como das suas transformações. Sendo assim, mesmo em razão de pequenas oscilações no sentido de alguns conceitos, segundo Koselleck (2006), ao longo do tempo essa variação semântica sinaliza a incidência de disputas sociais e políticas. Nesse caso, tais disputas se dão no campo educacional, em torno dos conceitos próprios à arte infantil. Compreender esse pensamento no contexto do CEP, uma escola secundária, implica considerar a operação dos conceitos de

liberdade de expressão, criatividade e de arte na educação, estendidos aos adolescentes. Além disso, as disputas podem ter extrapolado o campo educacional, uma vez que se tratava de um período de ditadura e de cerceamento das liberdades sociais e políticas.

A ênfase e o argumento do corpo docente da Escolinha de Arte do CEP entre 1970 e 1980 passou a ser no desenvolvimento da criatividade, à qual a livre expressão era inerente. É importante esclarecer que não se trata de novos conceitos, mas de diferentes ênfases de suas próprias camadas. A exemplo, o documento que explicita a fundamentação didática e pedagógica de 1978, apoiado em Abraham Moles, define a criatividade como uma aptidão especial do espírito em reorganizar os elementos do campo da consciência de uma forma inédita e passível de permitir operações em um campo fenomenal qualquer (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1978, p. 3). É possível afirmar ainda que o conceito principal que regeu o trabalho na Escolinha de Arte do CEP foi o de *arte na educação* e que as ideias de livre expressão, atividade livre e criatividade formaram suas camadas e que ao longo do tempo, conforme o contexto social, foram se alternando na retórica e aparentemente na prática, sem, no entanto, desaparecer.

A partir da década de 1970, além das novas ênfases para as práticas na Escolinha, ocorreu uma alteração determinante de todo o cenário educacional para o ensino de 1º e 2º graus do país, com a reformulação de sua Lei educacional. Os desdobramentos dessa transformação no CEP, com a implantação da disciplina de Educação Artística no currículo, especialmente nas atividades da Escolinha a partir de então, serão abordados no capítulo a seguir.

2 A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS ATIVIDADES NA ESCOLINHA DE ARTE

Os estudos empreendidos anteriormente indicam que a experiência dos anos 1950 e 1960 no CEP evidenciou a preocupação com uma educação integral, representada, em parte, pela presença das disciplinas curriculares do Desenho, Música e Artes Aplicadas. Disponibilizando uma possibilidade maior de vivência nessa área, houve ainda a oferta de diversas atividades extracurriculares de filiação artística tais como fotografia, guache, danças folclóricas, atividades literárias, dança social, música etc. Além dessas, o aluno poderia contar primeiramente com atividades de desenho e pintura e depois aquelas de cerâmica, pintura em cerâmica, recortes, trabalho em couro, trabalhos em arame, entre outros, a partir da organização da Escolinha de Artes do CEP (COMPIANI, 1961; ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1978).

Nos anos de 1970, no contexto da ditadura civil-militar (1964-1985) brasileira, foi instituída a Educação Artística para o ensino de 1º e 2º grau pela Lei n. 5.692/71. Trata-se de uma Lei que, para alguns autores (CORRÊA, 2012; VALÉRIO, 2012; SAVIANI, 1986), teria sido uma dentre as medidas daquele governo militar para o ajustamento do campo educacional às ideias do regime, de forma ampla, já que a educação no período em questão era vista como um importante meio de controle social.

Para tanto, foi formado um grupo específico para estudos e elaboração da referida normatização legal. Segundo Santos (2014), desde 1969 alguns educadores já participavam de um grupo de trabalho designado para elaborar uma nova proposta envolvendo o 1º e 2º graus de ensino. Naquele ano, o Ministro da Educação e Cultura Tarso Dutra teria então organizado o primeiro Grupo de Trabalho⁷⁷, em atendimento ao Parecer CFE n. 466/69. Junto ao Parecer CFE n. 793/69, este tinha o objetivo de “propor uma revisão da LDB, Lei n. 4.024/61, no que se referisse a esses dois graus de ensino com base em alguns pontos de vista, os quais, na prática, revelavam

⁷⁷ Esse primeiro Grupo de Trabalho, criado pelo Decreto 65.189 de setembro de 1969 para pensar a reforma do ensino fundamental, foi formado por 20 educadores: Alberto Mesquita de Carvalho; Alfredina de Paiva e Souza; Carlos Pasquale; Carlos Ribeiro Mosso; Clélia de Freitas Capanema; Cora Bastos de Freitas Rachid; Gildásio Amado; Jayme Abreu; Jorge Barifaldi Hirs; José Augusto Dias; Padre José Vieira de Vasconcellos; Letícia Maria Santos de Faria; Linda Ganej Andrade; Lucia Marques Pinheiro; Luiz Gonzaga Ferreira; Maria Clarice Pereira Fonseca; Nise Pires; Roberto Hermeto Corrêa da Costa; Terezinha Saraiva; e Vandick Londres da Nóbrega (SANTOS, 2014).

concepções e princípios que foram mais tarde incorporados pela Lei n. 5.692/71 (SANTOS, 2014, p. 151).

Partícipe dessa formação inicial do Grupo de Trabalho, a professora Terezinha Saraiva⁷⁸ afirmou, em depoimento concedido a Santos (2014), não ter havido interferência política ou mesmo militar na elaboração do Parecer CFE n. 853/71, que contém toda a concepção da reforma de ensino da Lei n. 5.692/71:

Posso assegurar: que durante os dez anos, de 1970 a 1980, em que fui conselheira, nunca houve qualquer interferência no Conselho Federal de Educação, nem do Ministro da Educação, nem dos militares. Mesmo depois que o Ministro Passarinho já deixara o Ministério nós tínhamos estabelecido uma relação tão cordial, tão respeitosa, tão amiga que nos reuníamos com ele e sua esposa Ruth para jantarmos quase todos os meses. O Conselho Federal de Educação não era subordinado ao Ministério. Constituíam-se num poder paralelo. Era o órgão normativo do Ministério da Educação. Havia uma relação muito cordial e amistosa. Durante algum tempo o que se viu foi o Ministro da Educação interferindo no Conselho. Naquela época nenhum interferia... Eu acompanhei toda a elaboração da Lei n. 5.692 e posso garantir que nunca houve nenhuma interferência. O Ministro Passarinho nunca fez interferência, nem teve qualquer influência para alterar o Anteprojeto. (SARAIVA, apud SANTOS, 2014, p. 165).

O relato de Terezinha Saraiva é de alguém que era parte da composição do Conselho e, portanto, integrante do governo da época. Seus apontamentos sobre a ausência de uma interferência no todo da Lei contrastam com sua própria fala, a qual fornece indícios de simpatia ao regime do período. Na condição de amiga do referido ministro e de sua família – havendo assim uma relação íntima entre eles – seria esperado que afirmasse não ter havido qualquer intervenção deste na elaboração de qualquer norma relacionada à Lei. No entanto, somente uma composição de pessoas alinhadas à orientação de quem exercia o poder na época explicaria não ter havido intromissão nas ações no Conselho Federal de Educação.

De acordo com Arnaldo Niskier⁷⁹ (1971),

⁷⁸ Conselheira do Conselho Federal de Educação e do anterior Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Foi também membro da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus do Conselho Federal de Educação (1971 e 1980), da Academia Brasileira de Educação e da Academia Internacional de Educação. Participou efetivamente da elaboração da Lei CFE 5.692/71 (SANTOS, 2014).

⁷⁹ Defensor da reforma na educação, por meio de uma efetiva atualização e expansão do ensino de 1º e 2º graus, teve diversas atuações no campo da educação. Entre elas, de 1968-1971, foi Primeiro Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia do Estado da Guanabara, no Governo Negrão de Lima. Foi também professor titular de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, entre 1968 e 1995, até a aposentadoria, em 1995. Em 1973 atuou como especialista responsável pelas aulas de Educação Moral e Cívica no Curso Supletivo de 1.o Grau – Fase II do Projeto Minerva. Nesse mesmo ano integrou o Grupo de Trabalho do Ministério da Educação e Cultura que estudou a viabilidade de implantação da Universidade Aberta no Brasil (NISKIER, 2020).

Pela primeira vez, antes de pensar na lei, as autoridades se preocuparam com o material humano capaz de levar avante as novas perspectivas educacionais. O MEC não entregou o novo instrumento pura e simplesmente às Secretarias de Educação, lavando as mãos. Ele mesmo será o grande impulsionador da reforma, estimulando as Secretarias de Estado, mas não se eximindo de suas grandes responsabilidades. (NISKIER, 1971, p. 124).

Além de ser improvável a não participação, direta ou indiretamente, de um Ministro da Educação na reforma de uma Lei educacional, a própria configuração de um regime autoritário reforça que isso dificilmente aconteceria. Ao que tudo indica, o material humano referido por Niskier se tratava do Grupo de Trabalho que elaborou a Lei em questão. Em 1970, foi designado pelo Decreto n. 66.600/70 mais um Grupo de Trabalho, composto por nove membros⁸⁰ e cuja duração foi de cerca de 60 dias. As afirmações de Niskier (1971) sinalizam para o controle apurado do MEC para com todos os envolvidos no sistema educacional, no sentido de garantir a aplicação de suas diretrizes.

A Lei n. 5.692/71 teve toda a sua fundamentação filosófica e pedagógica orientada pelo Parecer CFE n. 853/71 e, por seu intermédio, entre os muitos direcionamentos, foi instituída uma visão de currículo na qual o termo *matéria*⁸¹ foi designado como todo campo de conhecimento fixado pelos Conselhos de Educação (CFE, 1971). Sendo assim, as matérias fixadas foram Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, diferenciando-se da designação tradicional na qual se usava, por exemplo, História, Geografia, Matemática etc. Dessa maneira, dentro de uma forma didaticamente assimilável, ficaria a cargo da escola “converter as matérias em disciplinas, áreas de estudo e atividades” (BRASIL, 1971c, p. 140). Essa conversão implicava o escalonamento dos conteúdos do currículo pleno, que era formado por um núcleo comum e uma parte diversificada.

Na prática, o escalonamento era uma graduação no trato de qualquer conhecimento, do 1º ao 2º grau. O primeiro grau, denominado nas legislações anteriores como *primário* e *ginasial* (primeiro ciclo), compreendia oito anos – da 1ª à

⁸⁰ A formação era composta por: José de Vasconcellos (presidente), Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1971).

⁸¹ A expressão “matéria”, comumente empregada como sinônimo de “disciplina” para os ensinos, não foi localizada nas legislações educacionais federais anteriores à Lei n. 5.692/71, desde 1901 (Lei Eptácio Pessoa). Para Goodson (1990), “matérias escolares” (*school subjects*) é um termo para se referir ao conhecimento nas escolas primária e secundária e o termo “disciplina” para os conhecimentos da tradição acadêmica. Para Forquin (1992), o termo matéria é mais popular, mas a designação disciplina se aplica aos cursos superiores, num sentido de exercício intelectual.

8ª série, e o segundo grau, com três anos, correspondia ao antecedente segundo ciclo do ginásio⁸², que era composto de quatro anos do primeiro ciclo e três anos do segundo ciclo. Este último poderia ser dividido em curso clássico e curso científico. A intenção era possibilitar maior inter-relação⁸³ entre os anos de 1º grau. Na graduação em questão, tinha-se em vista um trato do conhecimento da maior para a menor amplitude.

Dessa forma, pelo Parecer CFE n. 853/71, o Conselho Federal fixava o escalonamento do núcleo comum de 1º grau da seguinte forma:

- a) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob a forma de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades.
- b) Em seguida, e até o fim desse grau, sob a forma de Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo. (CFE, 1971, p. 192).

Atribuídas para a primeira à quarta série, as atividades, eram entendidas “como aprendizagem a partir de experiências concretas” (QUEIRÓS, 2014, p. 127). Por sua vez, as áreas de estudo equilibrariam as experiências concretas e a sistematização, sendo esta última em maior ênfase nas séries finais do 1º grau. Por fim, nas disciplinas a aprendizagem se daria essencialmente pela sistematização e aplicação dos conhecimentos, conformando-se ao mesmo tempo em conteúdo e processo (CHAGAS, 1980, p. 197); (QUEIRÓS, 2014, p. 127).

Foram diversos os pontos da reforma a serem assimilados pelo sistema educacional e principalmente pelos professores. Ao mesmo tempo que se exigia planejamento e controle de todo processo de ensino, o Parecer CFE 853/71, em meio às indicações para o currículo pleno, repeliu a distinção entre disciplinas (preparatórias à reflexão), práticas educativas (condutoras à ação) e atividades artísticas, (incentivadoras da criatividade), justificando que o agir, o pensar e o criar deveriam sempre estar presentes em todo o ato que envolvesse as relações entre docente e discente.

O currículo federal foi estabelecido pelo Parecer CFE n. 4.833/75 como “o que transpõe as paredes da própria escola, chega ao lar e à comunidade e implica a noção

⁸² Organizado segundo a Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei N. 4244 de 9 de abril de 1942.

⁸³ A pretendida fluidez entre os oito anos do 1º grau poderia ocorrer também pela extinção do exame de admissão para cursar o 1º grau, com a Lei n. 5.692/71.

de que variará de aluno para aluno, segundo as diferenças e a ambiência de cada um” (CFE, 1975), discorrendo assim, sobre a sua imprescindível racionalidade:

No momento em que o currículo seja entendido como algo a ser planejado pelas equipes de cada escola, em função de seus alunos, da comunidade em que se insere, de seus recursos humanos e materiais, no momento em que, a partir de um diagnóstico, objetivos sejam determinados com precisão, conteúdos sejam realmente selecionados [...] considerando os objetivos propostos; no momento em que a avaliação da relação ensino-aprendizagem, elemento de controle e qualidade [...] o currículo for constantemente redirigido, será possível admitir-se esteja em processo a atualização do ensino, preocupação nacional expressa na Lei n. 5.692/71 de “atualização e expansão”. (CFE, 1975, p. 158).

Como se pode perceber, no referido Parecer há níveis conceituais complexos que demandariam um tempo considerável para serem compreendidos, ocasionando assim a emissão de novos pareceres para tentar garantir entendimentos e a aderência dos professores, bem como de todo o sistema educacional daquele período. Todo esse encaminhamento legal, estruturado por uma nova concepção de ensino, dá margem à percepção da Lei como uma materialização de um certo “pensar pedagógico”, conforme aponta Faria Filho (1998, p. 115), fornecendo aí uma chave de leitura para as leis e reformas de ensino, enquanto estratégias de intervenção, por diversos grupos, no campo educativo. Em meio a tantos instrumentos de controle para garantir a execução do currículo, é difícil escapar de uma interrogação sobre o lugar da experiência na aprendizagem do aluno, tão apontada em nome de Dewey.

Dentro desse pensar pedagógico, é possível considerar que a reforma educacional, também aludida como um programa de atualização e expansão do ensino de 1º e 2º graus (CFE, 1975), era inspirada, em parte, na individualização do ensino, obtida na *John Dewey High School*, apresentando afinidades com o modelo americano de *high schools* (NISKIER, 1971). É possível reconhecer as ideias educacionais de Dewey em alguns trechos do conjunto de normas que se seguiram à Lei n. 5.692/71. Um exemplo é o esclarecimento sobre a essência do trabalho com a “matéria”, pelo Parecer CFE n. 4.833/75, pressupondo que

[...] o conhecimento não vem “pronto” para ser consumido, ao contrário, ele será reelaborado a partir das experiências “vivas”. Isso irá implicar [...] maior abrangência, mas menor profundidade. Daí ser importante que as atividades selecionadas propiciem situações de experiência de onde possam fluir os “conteúdos” que deem as bases para a aquisição da dimensão – em etapas posteriores. (CFE, 1975, p. 154, grifos do autor).

Esse parece ser um exemplo de apropriação parcial e seletiva das ideias de um autor, já que, para Dewey (1916, p. 89) a educação teria como fim a reconstrução da experiência. No entanto, a simples atividade não constituiria experiência, advertia o autor. A experiência educativa seria inteligente e teria a participação do pensamento, responsável pela percepção de relações e continuidades até então não percebidas (DEWEY, 1916, p. 164). Nesse sentido, a experiência alargaria os conhecimentos, enriqueceria o espírito e assim daria, cotidianamente, uma significação mais profunda à vida.

Alguns pontos são importantes para compreender o modo como Dewey via a experiência na educação progressiva, em oposição à tradicional, a começar pelos princípios inseparáveis de continuidade e de interação. No primeiro, “toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (DEWEY, 1976⁸⁴, p. 26; 34). Para o autor, a experiência educativa envolve também o princípio de interação entre aquele que aprende e o que é aprendido, entre o indivíduo, os objetos e outras pessoas.

Outro aspecto importante para Dewey é que encontrar o material para a aprendizagem dentro da experiência seria somente o passo inicial.

Os demais passos correspondem ao desdobramento progressivo do que já foi experimentado, ou seja, o saber adquirido, de modo a apresentá-lo sob forma mais global, mais rica e também mais organizada, objetivando-se uma aproximação gradual da forma concreta em que a matéria se apresenta à pessoa habilitada e amadurecida. (DEWEY, 1976, p. 74).

Em última análise, a experiência do aluno, anterior à escola, e as capacidades desenvolvidas dentro dela forneceria o ponto de partida para a aprendizagem seguinte. Nesse contexto, o refinamento e o alargamento de conteúdo das experiências demandariam todo um cuidado e acompanhamento do professor, possibilitando assim a escolha de coisas que, vindas da experiência, pudessem suscitar novos problemas, estimulando novos modos de observação e julgamento (DEWEY, 1976, p. 76).

Em outro trecho do Parecer em questão, a respeito dos processos de organização do currículo, foi defendido um princípio de integração, de ordenação no qual seria imprescindível a sequência e o relacionamento dos conteúdos. Em nome

⁸⁴ A obra original, *Experience and education* foi publicada por The Macmillan Company, em Nova York, no ano de 1938.

da pretendida ordenação vertical para a articulação dos graus de ensino e da integração, o documento considerou, citando Dewey,

que “toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem” e que “nenhuma experiência será educativa se não tender a levar simultaneamente ao conhecimento de mais fatos e a entreter mais ideias e a melhor e mais organizado arranjo desses fatos e ideias”, fica evidenciada a importância da elaboração sequencial dos conteúdos, de modo a evitar lacunas, saltos ou empecilhos ao fluxo livre do processo educativo. (CFE, 1975, p. 155, grifos do autor).

A explicação sobre o sentido de sucessão de experiências de Dewey foi usada no documento para justificar a integração vertical que visava a articulação dos graus, mantendo assim, uma aparente proximidade ao referido princípio de continuidade, presente no conceito de experiência.

Se para Dewey (1976), na experiência as relações e continuidades seriam fundamentais, desse modo, à medida em que esta fosse reflexiva, atenta ao antes e ao depois de seu processo, seria também natural a aquisição de novos conhecimentos, mais abrangentes do que antes. Isso indica, em parte, que a elaboração sequencial de conteúdos em si, pretendida pelo novo currículo, não garantiria, necessariamente, resultados nessa direção.

Além das bases conceituais da nova Lei educacional, imputadas em cada parecer ou documento legal, foram mobilizados os meios para garantir sua implantação por todo o país. Dentre os aspectos organizacionais para a implantação da Lei n. 5.692/71, coube ao estado do Paraná tomar suas providências, lançando em 1971 um Documento-Base para o planejamento prévio do sistema de 1º e 2º graus. Nele foi abordado desde um reforço ao “processo de inovação e orientação do sistema de ensino” (PARANÁ, 1971, p. 251), bem como as várias etapas de toda a parte racional: organização curricular; processo de implantação; fases de execução; cronograma; bases e critérios; mecanismos de execução; estabelecimento de áreas-piloto; diretrizes e projeto de recursos humanos.

Nesse mesmo documento, foi inserido no Plano Setorial de Educação e Cultura um projeto denominado “Operação Escola”, prevendo o cumprimento progressivo da obrigatoriedade escolar no triênio 1972/1974, que contava com expansão da rede escolar, extensão gradativa da escolarização rural e implantação do 1º grau nas capitais. Até o final da década de 1970, deveriam ser implantados o atendimento integral da faixa de 7 a 14 anos e o 1º grau em todo país (PARANÁ, 1971, p. 259).

Ao mesmo tempo, foi elaborado no referido Documento-Base um projeto de reformulação dos currículos do ensino fundamental, cujos objetivos para o triênio 1972-1974 eram os de elaborar os currículos para todos os Estados, definir mecanismos de implantação, controle e avaliação, treinamento de professores e preparação de material didático condizente com a implementação (PARANÁ, 1971, p. 260). Todo esse processo estaria alinhado com os Conselhos Federal e Estadual de Educação, além do Departamento de Ensino Médio e Comissões Estaduais. A organização em questão remete à análise de Faria Filho (1998) sobre as dimensões da lei como prática social. O autor chama a atenção para os dois momentos, o da *produção* e o da *realização* da lei, a fim de que o pesquisador tenha em vista os sujeitos envolvidos na legislação. No referido processo, é preciso considerar também o caráter de intervenção social e o de elemento gerador de espaço de lutas sociais, já que, em função de uma legislação, estão implícitos o controle e a formalização de práticas.

Dentro dos limites desta tese, com foco na educação em arte, tem especial relevância a compreensão dos trâmites mais particulares da Educação Artística na Lei, no currículo estadual, e os arranjos nas grades do CEP, analisados a seguir.

2.1 EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA LEI N. 5.692/71 E NAS CONCEPÇÕES CURRICULARES DO PARANÁ

Em um conjunto de normas para a reforma educacional brasileira, a Educação Artística adentrou como uma “segunda camada⁸⁵” pelo art. 7º nos currículos de 1º e 2º graus. Ora aludida como atividade, ora como conteúdo, só seria considerada à medida que fosse relacionada com os demais componentes do currículo (CFE, 1971, p. 168). Os novos termos e expressões não teriam sido de assimilação tão simples pelo sistema educacional, de modo que, seis anos depois, o Parecer CFE n. 540/77, específico sobre o tratamento a ser dado aos então nomeados componentes curriculares do art. 7º da Lei n. 5.692/71, procurou esclarecer e reforçar que o entendimento correto sobre currículo, currículo pleno, matéria, atividades, área de estudos, disciplina e outros, eram fundamentais para as equipes escolares.

⁸⁵ Segundo o Parecer CFE n. 853/71, a determinação dos conteúdos foi feita em camadas que se acrescentariam sucessivamente. O Núcleo Comum foi considerado como primeira camada e a Parte Diversificada como a terceira (CFE, 1971, p. 168).

Ainda que seu posicionamento no quadro curricular nacional tenha parecido indefinido e sem contornos nítidos, a Educação Artística nos currículos se deu por sua inserção na matéria de Comunicação e Expressão, composta principalmente pela Língua Portuguesa. A Educação Física e a Educação Artística foram então designadas para o mesmo campo por uma relação de aproximação, já que, à época, a Língua Portuguesa não poderia ser separada, enquanto “forma de Comunicação e Expressão, de Educação Artística ou de um Desenho que se lhe acrescentem, sob pena de inevitável empobrecimento” (CFE, 1971).

Para além dos modos de inclusão da Educação Artística no currículo de 1º e 2º graus, alguns dos profissionais atuantes na educação e no ensino artístico da época afirmam que a admissão desse ensino teria sido resultado de um esforço conjunto. Icléa Guimarães Rodrigues (2015), que foi diretora da Escola de Artes da Casa Alfredo Andersen de 1973 a 1976 e coordenadora da Habilitação Artes Plásticas no curso de Educação Artística na FEMP em 1976, esclareceu em depoimento que

[...] desde 1970 já participávamos de grupos do MEC, junto com a Ana Mae Tavares Barbosa, que já era nossa colega aqui em Curitiba e que já havia sido convidada, e outros profissionais como Augusto Rodrigues, Noêmia Varela, que eram da Escolinha de Arte do Brasil. Todos estávamos junto ao MEC como uma batalha, numa luta para o reconhecimento do processo da arte na educação. (RODRIGUES⁸⁶ apud SANTINI, 2016, p. 69).

É oportuno considerar ainda que a afirmação da professora Icléa converge com a de Antonio (2012, p. 21) de que a Lei n. 5.692/71 “refletiria o desejo de professores já envolvidos com a criação de escolinhas de arte mesmo com sua inclusão nas escolas primárias brasileiras”. De certo modo, essa percepção de anterioridade também ocorreu no ensino da Educação Física do contexto municipal curitibano. Ao analisar o *Programa de Educação Física por Temporada*, Marcus Aurelio Taborda de Oliveira (2003) reflete e questiona se a referida Lei não teria atendido a uma série de reivindicações dos professores de Educação Física, transcorridas havia pelo menos dez anos. Sob a perspectiva das várias dimensões que uma lei encerra, essas afirmações mostram, de certa maneira, “um dos modos como as lutas sociais são produzidas e expressas” (FARIA FILHO, 1998, p. 113). Tais apontamentos também vão ao encontro das considerações de Tomás Tadeu Silva (2012, p. 9) de que o que se efetiva como currículo é do mesmo modo constrangido e moldado pelos inúmeros

⁸⁶ RODRIGUES, Icléa Guimarães. Entrevista realizada em Curitiba, 6 de novembro de 2015.

processos de intermediação e que também o definem, contando ao final como conhecimento legítimo.

Em meio às tratativas nacionais e estaduais para a implantação da reforma, antes mencionadas, algumas instituições como o Colégio Estadual do Paraná, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, Escola Técnica Federal do Paraná, Instituto de Educação do Paraná, entre outras, foram mobilizadas para tratarem das formulações de diretrizes técnicas para a estruturação do 2º grau, promovendo seminários e reuniões. Da esfera nacional à estadual, é importante compreender como o Paraná se organizou quanto à Educação Artística, para a mudança educacional em curso. Em seguida, como o CEP preparou o 1º grau por meio do seu projeto de implantação de 1972.

Segundo Telma Valério (2007), em função de um crescimento populacional paranaense nos primeiros quatro anos da década de 1960 e de uma projeção de formação profissional almejada pelo Governador Ney Braga, houve um considerável aumento de investimento na educação. Entre as décadas de 1960 e 1970, além de uma expansão urbana, houve também um incentivo ao crescimento industrial, aumentando o interesse na escolarização secundária, especialmente o ensino técnico.

A partir desse quadro,

[...] em meados de 1970, realizou-se um estudo da viabilidade de implementação da reforma proposta pela lei 5.692/71 no ensino de 1º e 2º graus das escolas do Paraná. Essa pesquisa foi no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura, pelo Grupo de Assessoria e Planejamento, que expôs a situação geral do ensino e as adequações necessárias para o sucesso da reforma. (VALÉRIO, 2007, p. 45).

Desse modo, a política de expansão do ensino secundário paranaense teria tido um expressivo interesse pela reforma de ensino de 1º e 2º graus da Lei n. 5.692/71. Foram tomadas então providências de transição no âmbito paranaense. Porém, uma das dificuldades a serem superadas era a disponibilidade de espaço escolar para incorporar as oito séries e compor o 1º grau de ensino. Com a limitação física dos grupos escolares da época, uma das medidas foi a de organizar complexos escolares (PARANÁ, 1971; COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972h, p. 1).

Tendo em vista seus recursos físicos e humanos, o Colégio Estadual do Paraná se apresentava então “como unidade aparelhada para desenvolver o ensino de 2º

grau⁸⁷, de caráter profissionalizante e terminal de nível médio”. Além disso, se propôs a cooperar na expansão do 1º grau, “na tentativa e integração de recursos e estudo em comum, visando oferecer soluções com alternativas possíveis de ação para maior produtividade de ensino, considerando a [...] realidade em Curitiba” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972h, p. 1). Alguns dos seus principais objetivos foram: ensaiar um currículo de adaptação para a 5ª e 6ª séries para os anos de 1972 e 1973, treinar o pessoal docente e técnico e projetar a educação contínua até a 6ª série nas unidades complementares, e a partir da 7ª série na unidade centro.

Nesse planejamento ordenado de ações para a implantação do novo sistema de ensino de 1º grau, o CEP foi estabelecido e depois autorizado pelo Decreto n. 1.358, de 23 de dezembro de 1975, como um Complexo Escolar⁸⁸, unidade centro, e os grupos escolares: Tiradentes (unidade 1), Escola Dr. Xavier da Silva (unidade 2), Escola Professor Brandão (unidade 3), Escola Conselheiro Zacarias (unidade 4), Escola Dona Carola (unidade 5), Escola Aline Pichete (unidade 6) e Escola Amâncio Moro (unidade 7) como unidades complementares.

Os critérios para tal organização foram: proximidade e possibilidades do sistema viário; participação das escolas envolvidas no projeto de aceleração; relação dos últimos anos entre as matrículas efetuadas no CEP e os egressos das escolas primárias; clima favorável entre as entidades para a realização de um projeto em comum; carência de recursos e de espaço nos grupos escolares; e as condições físicas e de recursos humanos do CEP.

Esse Plano de Implantação da Reforma, desenvolvido no CEP, envolvendo o Complexo para o ensino do 1º grau, foi, primeiramente, aprovado pelo Parecer CEE 22/72. Contou com uma equipe de 14 professores, sendo dois responsáveis pelo currículo como um todo, três pela Educação Física, dois pela Comunicação, um pela Expressão, dois pelos Estudos Sociais, um pelas Ciências, dois pela Língua Inglesa e um pela Língua Espanhola, que se reuniam sistematicamente com diretores, inclusive posteriormente ao processo inicial de implementação. Essas reuniões,

⁸⁷ Para aprofundamento no tema da reforma do 2º grau pela Lei n. 5.692/71, consultar Valério (2007).

⁸⁸ Trata-se de uma organização/agrupamento, por região, de várias escolas, determinada em função da Lei n. 5.692/71 para trabalhar sob forma de administração cooperativa uma inter-relação entre as unidades, gerando uma programação conjunta com vistas à implantação do 1º grau de ensino. No caso do CEP visava ensaiar, inicialmente, um currículo de adaptação para as 5ª e 6ª séries do 1º grau (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972h). Já nos anos 1980 o referido Complexo foi realimentado e por meio da Resolução nº 55/82 de 13 de janeiro de 1982, foram desvinculadas as Escolas Amâncio Moro e Xavier da Silva.

denominadas como *atividades da comissão de planejamento*, objetivavam desde esclarecimentos sobre os princípios da reforma educacional, dimensões do currículo, projetos de recuperação, programação social, problemas relativos ao referido Complexo, conselhos de classe, calendário escolar, montagem do currículo, até planejamento para as próximas séries, entre outros tantos (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972h).

Tanto o referido Plano conduzido pelo CEP quanto o Documento-Base para o Planejamento Prévio para Implantação do Sistema de Ensino de 1º e 2º graus (1971) foram produzidos mediante a legislação em vigor. Diferentes dos relatórios produzidos por diretores ou inspetores, que em si indicariam o cumprimento ou não da Lei, esses são documentos que estabelecem um certo pacto por assim dizer, significando, como adverte Faria Filho (1998, p. 95), “a própria lei em sua dinâmica de realização e, portanto, de ordenação das relações socioculturais”.

No caso do CEP, na condição de “maior colégio da América do Sul”, seria esperado que a instituição procurasse liderar e conduzir todo esse processo (O MAIOR... *Gazeta do Povo*, 1950, capa). Entretanto, são de grande ajuda, na compreensão do processo histórico, as observações de Faria Filho e Bertucci (2009), sobre o significado de perceber a dinâmica escolar. Para os autores, isso envolve:

[...] entender que a escola não age apenas intramuros, e sim tem uma ampliada atuação social na medida em que funciona como uma instituição que produz, divulga e legitima identidades, competências e modos de vida, ao mesmo tempo em que deslegitima outros. (FARIA FILHO; BERTUCCI, 2009, p. 14).

Independentemente da adesão ou não à Lei por parte de todo o corpo organizativo do CEP, esses sujeitos envolvidos precisaram lidar com isso e pôr em movimento novos conceitos, regras, métodos etc. Dentro dessa conformação da Lei, foram organizados no Projeto de Implantação os primeiros modos de trabalhar com a matéria de Comunicação e Expressão e, respectivamente, a Educação Artística. Nesse percurso, não é demasiado lembrar que “as culturas escolares não são passíveis de reforma, de mudanças e intervenções bruscas, justamente porque precisam ser construídas (e reconstruídas) nas experiências e nas práticas escolares” (FARIA FILHO; BERTUCCI, 2009, p. 18).

Na organização do Complexo de 1º grau do CEP, foram estabelecidos para o currículo os seguintes objetivos gerais:

Operar com signos da cultura moderna, principalmente brasileira, traduzindo-os, interpretando-os, extrapolando-os e emitindo-os; aplicar conhecimentos e experiências anteriores na solução de novas situações; avaliar atitudes e operações, modificando comportamentos diante das evidências do contexto e responsabilizando-se por suas próprias decisões; organizar-se no desempenho de funções, de modo a perceber a própria situação relacionada com o espaço físico e social; apresentar produções efetivas nas tarefas que se propõe realizar, selecionando o instrumental e métodos adequados. (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972h, p. 7).

Alguns objetivos, como o segundo, se apoiam no já discutido Parecer CFE n. 4.833/75 que, por sua vez, se inspira em parte no conceito de experiência de Dewey.

Em complemento aos gerais, os objetivos específicos elaborados para a 5ª e 6ª séries foram divididos em quatro, sendo o primeiro deles manifestar a aquisição de hábitos e técnicas de estudo, expressos por um certo número de evidências. Entre elas, tem destaque a de executar tarefas que eram propostas com alguma independência, sem solicitação constante de auxílio do professor. O segundo objetivo consistia em revelar ajustamento social e valorização do trabalho e seria comprovado pelo desempenho em trabalhos de grupo.

Apresentar desenvolvimento físico harmônico foi o terceiro objetivo, que, a exemplo dos demais, se manifestaria pelo domínio e consciência de movimentos do próprio corpo e a percepção de si como um ser em desenvolvimento. Como quarto objetivo, propunha-se demonstrar equilíbrio e segurança emocional. Aceitar, por exemplo, rodízios em competições e jogos em grupo ou revelar bom humor e perceber o aspecto positivo em diferentes situações.

Finalmente, o quinto objetivo se tratava de revelar criatividade. Este seria expresso por evidências nas quais o aluno descobriria novas formas de composição para os elementos de um determinado conjunto; apresentaria flexibilidade de concepção, evitando chegar a soluções comuns e estereotipadas; e exploraria, sensorialmente, elementos naturais ou industrializados, a fim de conhecê-los e senti-los sob novos aspectos (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972h, p. 9). De um modo geral, os objetivos apresentados revelam um ideal de futuro cidadão: ajustado, seguro, equilibrado e criativo.

Nesse contexto do Colégio, tais objetivos poderiam contar com a colaboração do Orientador Educacional, que segundo Alicia Mariani da Silva (2012), era chamado a realizar um trabalho integrado junto à comunidade escolar como um todo. Este, por sua vez, se baseava em uma forte ideia de ajustamento e precisava ter o mais completo conhecimento do aluno. Dentro disso, “ainda que o aluno possuísse ‘opções

livres', estas deveriam ser conscientes e 'adequadas à capacidade do educando à realidade' (SILVA, 2012, p. 48, grifo da autora). Além do mais, Silva (2012) afirma que o Orientador Educacional passou a exercer o papel de indicar o direcionamento profissional dos alunos, por meio de um aconselhamento vocacional, de modo a atender anteriores expectativas de uma formação mais alinhada às necessidades de trabalho em Curitiba.

Os discutidos objetivos indicam ainda o emprego de métodos ativos, como o estudo dirigido e o trabalho em grupo. Porém, nesse quadro recorrente de aceitação e ajustamento impressos nos objetivos, não parece ainda evidente ter havido espaço para o constante questionamento e redirecionamento do trabalho, inerentes ao processo criativo.

No esquema curricular para as 5ª e 6ª séries previstas para o ano de 1972 e 1973, as matérias de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências foram organizadas no projeto de implantação, em princípio conforme a designação para essas séries pelo Parecer CFE n. 853/71, contemplando as áreas de estudo como categoria didática, porém, de modo particular, conforme demonstra o quadro 3:

QUADRO 3 – ESQUEMA CURRICULAR 5ª E 6ª SÉRIES – CEP – 1972 E 1973

| COMPLEXO DE 1º GRAU DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ Esquema Curricular 5ª e 6ª série - 1972 e 1973 | | |
|---|--|---|
| MATÉRIA | ÁREAS DE ESTUDO | ATIVIDADES |
| COMUNICAÇÃO e EXPRESSÃO 390 h. | Comunicação Em língua nacional 120 h. Em língua Estrangeira Moderna opcional do aluno facultativo (Inglês, Francês ou Espanhol) 90 h. | Expressão BI e Tridimensional Corporal 120 h. P/ palavra P/ sons Educação Física 60 h. |
| ESTUDOS SOCIAIS 180 h. | Estudos Sociais 90 h. | Estudo do Meio Sondagem de aptidões Ed. Moral e Cívica 90 h. |
| CIÊNCIAS 240 h. | Matemática 120 h. Ciências Físicas e Naturais 90 h. | Programas de Saúde 30 h. |
| Religião (facultativo para o aluno) | | 30h. |
| Total de horas - 840h. | | Mínimo para o aluno - 720h. |

FONTE: Projeto de Implantação da Reforma de Ensino – Lei n. 5.692/71 no 1º grau, 1972h, p. 10.
ACERVO: Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

Relembrando a questão da organização didática proposta pelo Parecer CFE 853/71, a categoria *atividades* abrangia da 1ª até a 5ª série. Já as áreas de estudo foram indicadas para o trabalho com da 5ª a 8 séries. De acordo com o documento, a Comunicação e Expressão, os Estudos Sociais e as Ciências se configuravam como matérias. Por sua vez, da matéria de Comunicação e Expressão, fazia parte a Língua Portuguesa e, numa segunda camada a Língua Estrangeira, a Educação Física e a Educação Artística, todas tendo a indicação de ser trabalhadas como área de estudo, atividades ou disciplina, no caso do 2º grau.

Em se tratando de projeto, esse seria um primeiro ensaio de organização curricular, dentro de um arranjo provisório que foi o Complexo de 1º grau do CEP. O que chama a atenção no quadro 4 é a separação entre a Comunicação, colocada na área de estudo, e a Expressão, alocada nas atividades. Essa última abarcaria possíveis estudos de expressão bi e tridimensionais, corporal, pela palavra e pelo som, além da Educação Física. Nessa perspectiva, o projeto entendia que as atividades assumiriam “um caráter abrangente e integrador, realizadas mediante projetos sistemáticos, de base experiencial e montados sobre aspectos concretos da realidade circundante” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972h, p. 11).

A partir daí, foram estruturadas para a matéria de Comunicação e Expressão: “duas áreas de estudo, sendo de caráter obrigatório: Comunicação em Língua Nacional, outra opcional para o aluno: Comunicação em Língua Estrangeira Moderna; e duas atividades: Expressão e Educação Física” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972h, p. 13). Note-se que até então não houve o emprego explícito da Educação Artística enquanto componente da matéria. Entretanto, o seu ensino viria de certa forma configurado no item “Atividade: Expressão”, que compunha as sugestões fornecidas na Comunicação e Expressão. Nele foram dispostas diversas sugestões de atividades para a 5ª série:

Explorar as possibilidades expressivas do corpo, através de jogos de expressão livre, evidenciando flexibilidade e ritmo; improvisar personagens coerentes com a estória que está sendo inventada pelo grupo; operar com diversos materiais de uso normal (naturais ou industrializados), classificando suas texturas; relacionar os elementos classificados, agrupando-os ou fixando-os na elaboração de trabalhos tridimensionais; representar vivências e o meio ambiente, utilizando-se de cores primárias, em seus trabalhos bidimensionais; pesquisar sons e ritmos em objetos e instrumentos de percussão, diferenciando-os; reproduzir sons conhecidos pela emissão vocal ou expressão instrumental [...]; decodificar um meio de expressão em outro: sons, palavras, cores, formas, expressão corporal; exercícios de fluidez e exercícios lúdicos com a palavra, visando exploração sensorial. (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972h, p. 20).

Os exercícios então sugeridos para trabalhar a Expressão na categoria curricular “atividade” se relacionam com algumas formas de abordar a palavra *Língua*, o teatro, as artes plásticas, a música e a expressão corporal. Não representam o todo do trabalho de um ano, porém apontam para tratos específicos referentes ao ensino artístico, que poderiam vir a ser oferecidos pela Escolinha de Arte, em forma de atividades extracurriculares ou pela disciplina de Educação Artística.

Das sugestões de exercícios antes apresentadas também estavam dispostas algumas especificamente para a 6ª série:

Exercitar a respiração e a emissão da voz para melhor dicção; procurar o centro de gravidade do corpo, expressando personagens em ação através da mímica; representar imagens contrastantes, simultaneamente, em exercícios de expressão livres [...]; atuar, em grupo, nos trabalhos-processo bi e tridimensionais, identificando as transformações ocorridas; elaborar escala cromática utilizando cores primárias, secundárias e terciárias; representar ambientes conhecidos através de manchas coloridas, abstraindo as formas reais; identificar sons emitidos por instrumentos musicais conhecidos; agrupar sons compondo uma melodia; decodificar um meio de expressão em outro: corpo, palavra, som, cor, forma; exercícios de fluidez e exercícios lúdicos com a palavra, evidenciando organização anterior. (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972h, p. 20).

Houve uma pequena variação em relação aos exercícios sugeridos para a 5ª série, mantendo-se as linguagens artísticas anteriores. Tais encaminhamentos não só se alinham à experiência de quase vinte anos da Escolinha de Arte do CEP que, desde 1965 vinha com uma crescente diversificação de atividades, como também à proposta de arte na educação da EAB. De modo que em 1970, dois anos antes do referido Projeto de Implantação da Reforma de Ensino, a Escolinha de Arte do CEP dispunha das atividades de desenho, pintura, modelagem e cerâmica, pintura de cerâmica, escultura, gravura, técnicas de artes plásticas, artes aplicadas e artesanato, música, teatro e história da arte (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1970).

Trata-se de um momento no qual as bases para um ensino sistematizado de arte eram fundamentadas nas práticas das escolinhas de arte. No Paraná, particularmente, essas práticas eram alinhadas com a dinâmica do sistema oficial escolar, por meio da implantação de escolinhas de arte no interior das escolas. Esse esforço durou cerca de uns vinte anos, tendo sido iniciado no final dos anos 1940 por Erasmo Pilotto, com colaboração de Emma Koch (SIMÃO, 2003). Entre as décadas de 1960 e 1970, como parte desse projeto de implantação das escolinhas de arte nas escolas primárias paranaenses, foi incluído o já mencionado *Curso de Artes Plásticas na Educação* – CAPE, uma formação própria para os professores da rede de ensino

(ANTONIO, 2008). Além desses fatores, o professor Roaldo Roda frequentou ainda os cursos da EAB em 1971 e 1972 (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1975a).

Na reunião da Comissão de Planejamento e diretoras do Complexo, do dia 20 de novembro de 1972 foi apresentado e discutido outro plano curricular, dessa vez, para a 1ª a 8ª série, com as matérias de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências (Quadro 5).

QUADRO 4 – PLANO CURRICULAR DO COMPLEXO DE 1º GRAU - 1ª A 8ª SÉRIES – CEP (1972)

| COMPLEXO DE ENSINO DE 1º GRAU - CEP | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|----------------------|--------------|--|----------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|--------|--|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| MATÉRIAS | | | CONTEÚDO | ATIVIDADES | | | | ÁREAS DE ESTUDO | | | |
| | | | | 1ª s | 2ª s | 3ª s | 4ª s | 5ª s | 6ª s | | |
| COMUNICAÇÃO e EXPRESSÃO | SONDAGEM DE APTIDÕES | NÚCLEO COMUM | Língua Nacional Educação Artística Educação Física | CARGA HORÁRIA | | | | | C H | | |
| | | | Língua Estrangeira | | | | | C H | | | |
| CIÊNCIAS | | | Matemática Ciências Progr. Saúde | Descobrimos os Signos | | Operando com os Signos | | Relacionando os Signos com o Meio Ambiente | | Generalizações e Aplicações | |
| | | | Desenho | | | | | | | | |
| ESTUDOS SOCIAIS | | | Geografia História OSPB Estudos Sociais | A família e a convivência social | A escola e a comunidade | Curitiba e sua área metropolitana | Paraná | Brasil Passado e Presente | Atualidade Brasileira | A nossa Civilização | O Mundo Contemporâneo |
| | | | Economia | | | | | | | C H | Atividade Econômica |
| FORMAÇÃO ESPECIAL | | | | | Higiene Enfermagem | | | | | | |

FONTE: Livro ata da Comissão de Planejamento da Reforma de 1º grau (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972g, p. 28).

ACERVO: Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

É possível ver um esboço curricular, no qual a Educação Artística já aparece como conteúdo equivalente aos de Língua Nacional e Educação Física, na matéria da Comunicação e Expressão. Segundo os registros em ata, os componentes curriculares em aberto, sem anotação, não tiveram entregues as suas propostas, nem foram retomadas nas reuniões registradas posteriormente (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972g). No espaço reservado para os conteúdos do grupo de Ciências e o de Estudos Sociais, foram assinalados apenas os temas amplos. Os quadros 4 e 5

parecem ensaísticos, refletindo em sua organização uma imprecisão quanto ao entendimento sobre os componentes ou conteúdos, sobretudo quanto à definição do escalonamento didático (atividades e áreas de estudo).

Somente no início de 1973, na reunião da Comissão de Planejamento, a parte responsável pela Comunicação e Expressão relatou não ter recebido dos professores os projetos, pois estes estavam em fase de reformulação. A síntese do plano para a 5ª série era trabalhar com a desinibição do aluno e para a 6ª série, com a ortografia. A Escolinha de Arte, que trabalharia com projetos a partir de 1974, atuaria primeiramente com a introdução de alunos das outras unidades do Complexo de Ensino de 1º grau do CEP em seu ambiente e depois na caracterização das suas atividades. Já a Educação Física se organizou por temporada. Para a natação, propunha três projetos: o primeiro para principiantes, o segundo para regulares e o último para os nadadores (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1973a, fl 38); (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1974a, p. 3).

Ainda que considerado o momento de adaptação às mudanças ocasionadas pelo novo currículo, um ponto a ser destacado dessa reunião da Comissão de Planejamento é que foram apresentados projetos para a Comunicação e Expressão, presumidamente, para a Língua Portuguesa, para a Escolinha de Arte e para a Educação Física. A Educação Artística, por sua vez, não foi mencionada. Porém, a organização das atividades de Expressão foi pauta de discussão na Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná, meses antes do mesmo ano das reuniões da Comissão de Planejamento:

A arte na educação está sendo cada vez mais reconhecida no currículo das escolas e como prova concreta disto, no projeto das 5ª e 6ª séries do 1º grau Complexo Escolar do Colégio Estadual do Paraná, as atividades de expressão possuem carga horária de quatro aulas semanais [...]: uma para bi e tridimensional, uma para som (dadas por professores da Escolinha de Arte), uma para palavra (por professores de português) e uma para corpo (por professores de Educação Física). (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1972, p. 26).

Se, de um lado, os quadros curriculares (4 e 5) do CEP do ano de 1972 esboçam um caminho ensaístico importante para o entendimento das mudanças educativas no Colégio, o relato da Escolinha de Arte do CEP aponta que possivelmente além de atividades bi e tridimensionais e outras envolvendo sons (Educação Artística), as atividades de Expressão com a palavra *Português* ocorreriam nas suas dependências. Segundo o referido documento, uma das solicitações aos

professores da Escolinha era de procurar um entrosamento com os professores de Português, que se deslocariam até ali com seus alunos para uma atividade livre (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1972, p. 26 verso).

Ao confirmar todo esse processo no CEP como partícipe, Maria José Dozza Subtil assevera que:

Na década de 1970, no estado do Paraná, O CETEPAR (Centro de Seleção e Aperfeiçoamento de Pessoal do Estado do Paraná) encampou o processo de implantação da reforma de ensino e a Escolinha de Artes do Colégio Estadual do Paraná (CEP) em 1973, assumiu o papel de centro disseminador das experiências pedagógicas propostas pela lei n. 5.692/71. (SUBTIL, 2012, p. 141-142).

Segundo a autora, nessa época foram oferecidas no contraturno as atividades de arte dos alunos de 5ª a 8ª séries que pela manhã estudavam nas unidades do Complexo, as quais eram formadas por propostas de expressão sonora (música, som e ritmo); expressão bi e tridimensional (artes plásticas); expressão corporal (teatro); e expressão pela palavra *linguagem*. Dessa forma, é possível entender que a Educação Artística do Plano de Implantação do CEP de 1972, referida como Expressão, teve a participação do grupo de professores da sua Escolinha de Arte, por meio da colaboração do professor e coordenador Roaldo Roda. Se não houvesse o envolvimento da Escolinha do CEP no referido Plano, provavelmente o projeto educativo posto em ação pelo CEP poderia ter entrado em conflito com processos educativos já existentes.

Nesse contexto de discussões surgiram outras questões. Ao mesmo tempo que o grupo da Escolinha de Arte do CEP se colocava como “um ponto de referência e centro de treinamento de professores”, estes mesmos docentes afirmavam que lhes faltava fundamentação para assumir as novas responsabilidades diante da Reforma (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1972, p. 26). A recorrente solicitação de atualização e fundamentação, feita pela coordenação nas reuniões registradas pela Escolinha entre os anos 1965 e 1972, não era aceita por todos os professores. Para alguns, era importante a documentação e não a fundamentação:

Ela é necessária para não se trabalhar empiricamente, mas deve ser uma fundamentação nossa, baseada em experiências próprias. O professor, através destas experiências sabe por que aplica determinada técnica e material, sem ter fundamentação em algum autor, mas nos resultados obtidos com os alunos. (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1972, p. 26).

Ainda que parte do grupo de professores quisesse se fundamentar em suas próprias experiências com as atividades, em razão dos desafios e da sentida necessidade de atualização por boa parte de professores, a coordenação propôs um curso direcionado aos docentes, deixando sugestões em aberto. Contraditoriamente, mesmo não havendo uma concordância sobre as questões formativas, todos aceitaram a proposta (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1972, p. 26). Outra questão é que a documentação relativa à produção dos alunos – ao modo de pesquisa e sondagem –, requisitada por alguns professores como mais relevante do que a fundamentação, já tinha sido pauta de solicitação da coordenação em diversas reuniões, desde 1965 (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1965b).

Por outro lado, os embates entre ideias externas e internas à prática do professor elevam um nível de negociação não só em função das atividades da Escolinha de Arte do CEP mas também para a expectativa de docência da Educação Artística. Seriam, em princípio, condutas docentes muito diferentes para os mesmos professores. Como afirma Goodson (1997, p. 23), “a batalha pelo conteúdo do currículo, embora por vezes visível, é, em muitos sentidos, menos importante do que o controle sobre as formas subjacentes”.

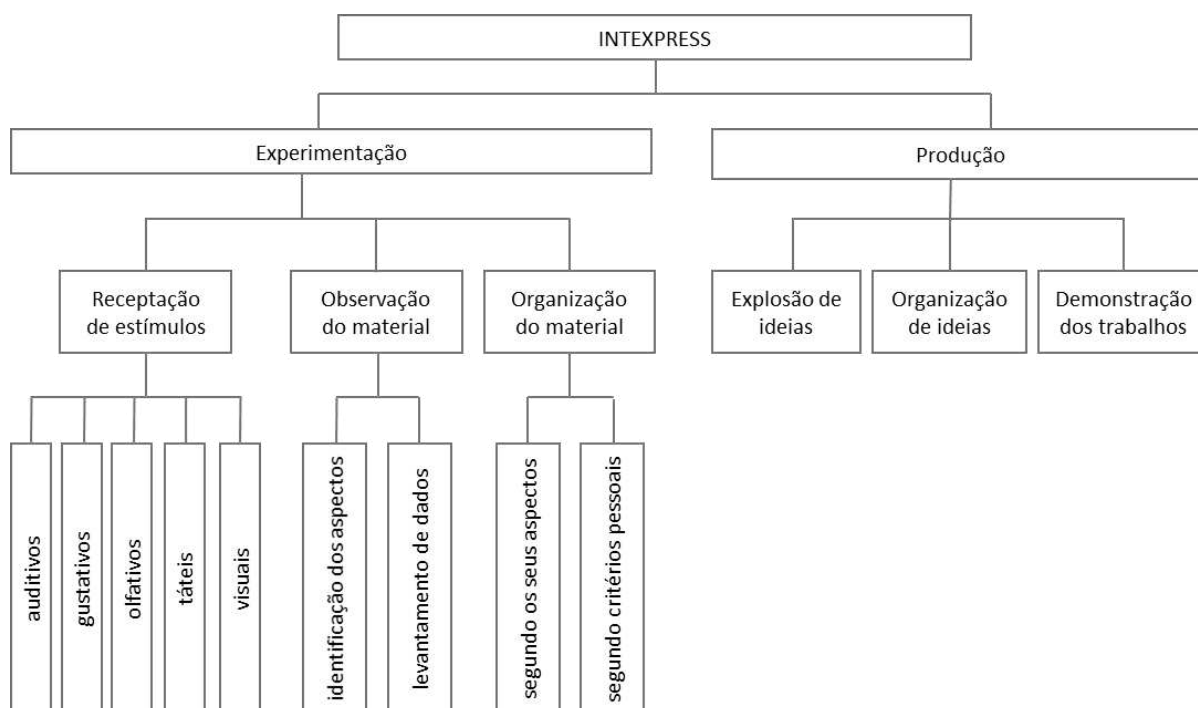
Uma das primeiras providências em termos de projeto para o trabalho com a Expressão, supostamente a Educação Artística, a ser executado para as turmas do Complexo, foi a elaboração do *Intexpress* (1972?)⁸⁹, cuja sigla não foi esclarecida nas fontes. O projeto contou com um pré-plano e um plano propriamente dito. Na definição do problema, a preocupação se voltava para o aluno da 6ª série, que não interiorizava o que via, ouvia e manipulava, repetindo mecanicamente sem expressar-se criativamente (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972?, p. 2). Para o problema levantado, foi lançada a hipótese de que se o aluno reorganizasse, pessoalmente, os estímulos fornecidos pelas Atividades de Expressão, então ele se expressaria criativamente (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972?, p. 2). Essas medidas poderiam responder, em parte, uma das questões relativas às finalidades, levantadas por Chervel (1990), sobre o “por que a escola ensina o que ensina?”

A segunda parte desse projeto, formada pelo plano em si, foi constituída por objetivos, condições e padrões mínimos de atividades, requisitos, especificações e

⁸⁹ Pelas atividades previstas no calendário escolar do projeto, foi feito um cotejamento com os dias da semana dos anos de 1972, 1973 e 1974 e chegamos à conclusão de que estava previsto para ser executado em 1973.

cronograma, contendo inclusive um fluxo esquemático (Figura 5). Como objetivo geral do *Intexpress* foi proposto: “O aluno deverá expressar-se criativamente, demonstrando ter interiorizado os estímulos sensoriais apresentados” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972?, p. 2).

FIGURA 5 – ESPECIFICAÇÕES DO INTEXPRESS



Fonte: COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972?, p. 5

Pelo que se observa, as especificações em forma de esquema apresentam dois momentos principais das atividades de Expressão (linguagens artísticas) para os alunos da 6ª série: o da *experimentação* e o da *produção*. À primeira vista, ao não especificar uma linguagem somente, parece que haveria um tratamento igual para a Expressão bi e tridimensional, Expressão corporal, Expressão pela palavra e Expressão sonora. Os aspectos discentes dispostos no cronograma do projeto poderão ajudar a entender um pouco mais esse diagrama.

No cronograma, as atividades discentes estão agrupadas por expressão, previstas de março a junho, compondo então um semestre letivo. Tomando como exemplo o mês de abril, que tem apenas um feriado, o cronograma previu para a Expressão bi e tridimensional:

Dia 3/5⁹⁰: Elaborar escala (cor, forma, tamanho, espécie). Material: madeira. Informações: plano; Dia 10/12: Composição bi e tridimensional. Material: madeira; Dia 17: Montar estrutura com madeira; Dia 19: feriado; Dia 24/26: Experimentar plástico. Montagem bidimensional. Material: plástico. (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972?, p. 7).

Apesar de o projeto especificar um cronograma, ele é demasiadamente resumido que não fica esclarecida nos dias 3 e 5 a fase de experimentação, prevista na figura 5.

Contudo, a programação específica para a Expressão Corporal, dos dias 3 e 5 deste mesmo mês, previu que os alunos pudessem fornecer suas impressões sobre a madeira e demonstrassem seus sentimentos em relação a ela expressando-se com seu corpo. Para os dias 10, 12 e 17 de abril, eles deveriam então fazer uma dramatização, escolhendo um tipo de madeira e apresentando suas características, bem como uma máquina para melhorá-la. Após o feriado do dia 19, a previsão para os dias 24 e 26 era de os alunos vivenciarem a palavra *plástico*, por meio de movimentos (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972?, p. 8).

Seguindo essa lógica, o cronograma do *Intexpress* estabeleceu para a Expressão pela Palavra, nos dias 3 e 5 do mês de abril, a manipulação da madeira (pinho, cedro ou bambu etc.) pelos discentes; a determinação das reações (visuais, auditivas, olfativas, gustativas e táteis) para com a madeira e a verbalização dessas reações. Para os dias 10 e 12 os alunos deveriam selecionar o material verbal por eles levantados, a partir da madeira e agrupá-lo de acordo com critérios pessoais (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972?, p. 9).

Por fim, o projeto indicou para a Expressão Sonora, nos dias 3 e 5 do referido mês, o manuseio da madeira para que os alunos explorassem uma possibilidade sonora e outra rítmica. Nos dias 10 e 12, os alunos teriam de agrupar o material em busca de semelhanças com situações reais. Além disso, o projeto também previu, para cada linguagem artística, um quadro de condições e padrões mínimos por atividade.

Segundo as reflexões de Chervel (1990), há um momento na construção da história das disciplinas, de ir além da investigação dos ensinamentos prescritos e passar para os efetivamente empregados, considerando o professor e os alunos como elementos operantes no ensino. Porém, o acesso dessa pesquisa aos momentos

⁹⁰ Pelas especificações do cronograma, eram dois dias por semana. No caso, dia 3 (terça-feira) e dia 5 (quinta-feira).

iniciais da implantação da Educação Artística ficou restrito aos planos, como nesse caso, e em outros, aos relatórios de professores. Mesmo assim, considerando esse projeto que foi elaborado por um grupo de pelo menos 12 professores da Escolinha de Arte do CEP, pode-se perceber uma intenção de pesquisa, experimentação e produção nas quatro linguagens artísticas. O trabalho discente não se restringiria a uma mera atividade, desconectada de um contexto mínimo e desprovido de uma sistematização.

Ainda que nesse contexto da Escolinha de Arte do CEP o ensino da Educação Artística, em princípio, não tivesse sido conduzido no formato de polivalência, comum à maioria das escolas, o projeto previu o mesmo conteúdo, porém tratado de forma específica em cada linguagem artística (Expressão bi e tridimensional; Expressão corporal, Expressão sonora e Expressão pela palavra).

Em termos de organização didática, para as 6ª séries já era esperado de todos os componentes das matérias um tratamento de área de estudo (experiências concretas + sistematização) e não somente de atividades (experiências concretas). Contudo, como afirma Chervel (1990), a instauração tanto de disciplinas como de reformas disciplinares se dá em uma longa duração. Nesse sentido, a falta de entendimento sobre a nova organização curricular, trazida pelas normativas da Lei n. 5.692/71, pode ter sido um dos elementos responsáveis, em diversos contextos, pelo fato de a Educação Artística ter sido conduzida apenas como atividade e não em conjunto com a forma didática de área de estudo.

Segundo Silva (2010), no contexto pernambucano dos anos 1950 a 1980, entre os documentos estaduais e federais não havia uma concepção comum, já que:

nos documentos analisados a arte foi apresentada com dez definições diferentes. Em síntese, prática educativa obrigatória; prática educativa; atividade; linguagem não verbal; meio de comunicação e expressão; preocupação geral do processo formativo; condição da vida e da sociedade; instrumento para o desenvolvimento do indivíduo; colaboradora para o crescimento estético, emocional, intelectual e social; e facilitadora de aprendizagens. (SILVA, 2010, p. 95).

A condução da Educação Artística na escola apenas no formato de atividades, traduzindo-se em técnicas de trabalhos artísticos sem qualquer fundamentação teórica, é uma crítica recorrente no campo do ensino de arte no Brasil. Algumas dessas definições apresentadas por Silva (2010), tais como a de atividade, e a preocupação geral do processo formativo, de âmbito federal, foram comuns ao Paraná

na instauração da disciplina. Além disso, como exposto, houve também uma ênfase na Educação Artística como Expressão, numa provável íntima relação com a cultura de ateliê presente na Escolinha de Arte do CEP. Isso faz com que, além dessas configurações de ensino, outras experiências tenham sido possíveis, em função de a Educação Artística no Colégio Estadual do Paraná, ter sido conduzida em grande parte no momento de sua implantação, pelos professores da Escolinha de Arte do CEP.

No compromisso assumido pelo CEP, estava também prevista, no projeto de implantação da reforma, a necessidade de “reciclagem⁹¹” dos professores. Nessa perspectiva, foram organizados alguns projetos, tais como o de Reciclagem de Professores – RECIPRO, que contou com pelo menos cinco edições. Visavam, sobretudo, a atualização e o aperfeiçoamento do corpo docente e técnico, a criação, implementação e modificação de modelos de sistemas educacionais, buscando assim, segundo o projeto RECIPRO I, “compatibilizar a atuação do pessoal em um todo orgânico e coerente”, projetado para ser operado nos anos seguintes (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1973?, p. 2).

Do RECIPRO II só foram localizadas umas poucas justificativas legais. Já o projeto da terceira fase de implementação, RECIPRO III, ocorrido entre os meses de setembro e outubro de 1974, visava a fundamentação didática e pedagógica com duração de 40 horas, dispondo-se para isso de um treinador para o grupo, reuniões sistemáticas e registro de frequência. Nele, inclusive, foram apresentadas as técnicas de ensino propostas pela Escolinha de Arte do CEP para trabalhar as suas atividades, em consonância com a reforma educacional de então (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1974).

No todo do projeto de reciclagem de 1974, uma especificação e algumas propostas chamam a atenção. A primeira se refere ao item “4.2.1. aceitação” (do professor), que é seguido da explicação: “Fenômeno interior e individual de cada participante que o leva a aceitar cognitivamente e afetivamente, a implantação da reforma do ensino e suas estratégias” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1974), uma provável tentativa de garantia de aderência de todo o grupo.

O segundo aspecto em destaque no RECIPRO III são as sugestões apresentadas por alguns projetos da Escolinha de Arte, com a adoção de técnicas de

⁹¹ Os termos *reciclagem*, *treinamento* e *aperfeiçoamento* referiam-se, no período, ao processo de formação de professores.

ensino. No caso da sala de Materiais Moldáveis, a escolha foi pela técnica de ensino individualizado como instrução programada. Podendo tratar-se de uma, entre alternativas para o ensino na Escolinha, aparentemente mais compatíveis às novas racionalidades da Lei, o método foi apresentado da seguinte forma:

Esta técnica, seguindo os moldes propostos por Skinner e aperfeiçoados por Norman Crowder, vem de encontro [sic] à filosofia da Escolinha de Arte: ensino individualizado, na sua totalidade, tanto por seus objetivos. Estes envolvem professor e aluno no processo lúdico-criativo, com valorização das respostas pessoais. (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1974, fl. 4).

De acordo com o documento, na execução dessa técnica de ensino, o aluno deveria construir sua resposta e não somente escolher entre um determinado número de alternativas. Como exemplo, o aluno deveria amassar o barro até chegar no ponto específico. O processo de descoberta desse ponto, seria pessoal e dependeria de diversos fatores, tais como temperatura da mão, coordenação, desenvolvimento muscular e ritmo. A aprendizagem foi justificada como um processo de estruturação comportamental, no qual as respostas são reforçadas, quando próximas ao acerto. O professor, por sua vez, deveria assistir seus alunos e fornecer informações apenas quando necessário. Nesse sentido, se o aluno estivesse perto de acertar o ponto do barro, o professor deveria reforçar positivamente “com um sorriso de aprovação” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1974?, fl. 4). O modelo de aprovação, conforme discussões anteriores, significava uma manutenção da atitude do orientador desde o início das atividades na Escolinha de Arte do CEP, distinta da esperada para um professor no novo cenário educacional do Colégio.

O trabalho adotaria etapas lógicas, estruturadas e seguidas de pré-requisitos. A avaliação e a autoavaliação seriam imediatas. Nessa lista sequenciada de modos de proceder, o erro tinha espaço, servindo como ponto de partida para a correção e reorganização do pensamento. “Se o trabalho racha, ou não dá certo de uma maneira, é preciso corrigir [...] estudando outras maneiras de acerto” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1974? fl. 5). O espaço do erro em questão remete ao método empírico, de aprender com a experiência e a observação, similar a algumas fases do método de pesquisa científica.

Se tais formações atenderam às expectativas de então, não foi possível visualizar nas fontes. Entretanto, em 1975, a fundamentação proposta no Complexo Escolar para a Educação Artística esclarecia não ter aquele currículo a intenção de

chegar a um nível de especialidade. Em vez disso, afirmou oferecer “circunstâncias, condições, conciliando a forma de expressão à exploração das habilidades artísticas individuais” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1975b; 1980, p. 245). Atuaria, ainda, como estímulo criativo, como vazão emotiva, terapêutica ou artística.

Para a análise das tratativas curriculares no interior do CEP, em função da reforma educativa, também é preciso olhar em paralelo para o âmbito estadual e ter em tela as diretrizes do Paraná para o currículo e em especial, para a disciplina de Educação Artística. Publicado em 1975, em atendimento ao Plano Estadual de Educação (1973-1976) e ao Plano para Ação Integrada da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – SEEC (1975), o currículo estadual impunha como condição: o exame da situação concreta sobre a qual iria atuar, com seus conteúdos, significação e papel; o instrumental teórico, dentro de um cuidado na condução, a partir de critérios que garantissem a sua aplicação; e os fatores intervenientes da escola, fossem eles os internos ou externos.

De acordo com Goodson (2012) e Silva (2012), a história do currículo ajuda a ver o conhecimento nele expresso não como alguma coisa fixa, mas como uma construção social e histórica, passível de mudanças e flutuações. No caso dos currículos do CEP, do Estado do Paraná e da Lei n. 5.692/71, é preciso levar em conta ainda a dimensão política em função do contexto de ditadura (1964-1985) em que o país se encontrava imerso, numa tentativa de captar a dinâmica social que o moldou, conforme indica Silva (2012). Contudo, mesmo que leis educacionais imponham medidas às escolas, como aponta Emanuelle Cordeiro (2012, p. 169), cada instituição possui uma realidade, uma especificidade. Para essa autora, em cada escola, as pessoas “se relacionam de modos diferentes, suas concepções são diversas, a cultura escolar e local também tem caráter diferenciado, e tudo isso influi na apropriação e nas ações dentro de uma instituição escolar”. Em última instância, pensando em cultura escolar, não é possível uma homogeneidade mesmo em face da imposição legal.

Embora a equipe responsável da SEEC tenha elaborado e consolidado sua fundamentação curricular entre 1973 e 1976, a publicação específica a que tivemos acesso nessa pesquisa foi a do último ano. Para construir seu conceito de currículo, a SEEC se apoiou em alguns especialistas, iniciando pelas ideias de William B.

Ragan⁹², que afirmava que “o currículo denota todas as experiências das crianças pelas quais a escola é responsável”. (PARANÁ, 1976, p. 24). Já Paul Klapper, outro autor citado, definiu o currículo como “corpo de experiências selecionadas, destinadas a estimular o desenvolvimento dos alunos e proporcionar-lhes o saber necessário, a impulsionar suas capacidades fundamentais e esclarecer suas relações com a sociedade em que vive” (idem, p. 24). Jameson Hicks também foi referenciado, para quem “currículo é o conjunto de experiências de aprendizagem que a escola planeja, orienta e utiliza em seus esforços organizados para satisfazer as necessidades da criança e para ajudá-la a atingir desejáveis objetivos” (idem, p. 24), assim como Hilda Taba⁹³, que assim o definiu: “o currículo é todo vivo e dinâmico, composto de experiências reais. Seu conteúdo é idêntico ao conteúdo dos alunos” (idem, p. 24).

Note-se que, nessa reunião de autores para a formação do conceito de currículo, o traço comum entre os escolhidos parece residir no caráter experiencial de suas concepções. Porém, suas visões apontam para diferentes ênfases. Para alguns, o foco parece ser a escola, como expressa Ragan. Outros colocam destaque nos alunos, conforme o pensamento de Klapper, Hicks e Taba.

Sem assumir, explicitamente, um conceito para o currículo, foram destacados ao longo do texto alguns elementos: o currículo como totalidade de situações de aprendizagem com um caráter experiencial; o sentido de unidade e o caráter experiencial, vinculados às experiências de aprendizagens dos alunos; e a ligação do currículo à educação sistemática (planejamento, controle e avaliação) (PARANÁ, 1976, p. 25). Esse último elemento, num sentido específico de currículo, foi reforçado na afirmação de que:

pode ser entendido como planejamento pois, em todo processo curricular: elaboração curricular, execução, avaliação, bem como realimentação do currículo, o sentido da retomada contínua dos elementos determinantes de tais etapas, ou seja, a adequação das propostas nelas envolvidas, às expectativas estabelecidas socialmente em relação à tarefa da escola – vem assegurar o caráter experiencial [sic] a que nos referimos anteriormente. (PARANÁ, 1976, p. 26).

⁹² Autor de *Currículo Primário Moderno*, editado aparentemente pela primeira vez no Brasil em 1964, pela Editora Globo. Foi reeditado 1965, 1967, 1970, 1973, 1975 e 1978. Dos poucos dados encontrados sobre Ragan, a quarta capa de uma edição argentina dessa obra descreve que foi professor na Universidade de Oklahoma. Cursou o doutorado na Universidade de Stanford e fez parte da Comissão de Publicações da Associação de Supervisão e Desenvolvimento do Currículo (N.E.A) (RAGAN, 1971).

⁹³ Hilda Taba (1902-1967), conhecida como pedagoga norte americana, especialista em currículo e programas de estudos, era natural da Estônia onde também realizou seus estudos. Ainda que seu trabalho tenha sido pouco conhecido no país de origem por muitos anos, a sua monografia *Curriculum Development* (1962) foi consagrada, ocupando inclusive estantes de bibliotecas europeias (KRULL, 2003).

Mesmo destacando em seu currículo uma maior parte de autores de base que privilegiou aspectos da experiência voltados aos alunos, a SEEC parece ter se inclinado ao aspecto mais racional, entendendo-o, ao final, como um aliado do controle instrumental.

Importa tentar entender, no currículo formulado pelo Estado do Paraná, como teria sido então essa ordenação para a Educação Artística na matéria de Comunicação e Expressão. Silva (2012) aponta que o currículo, na forma que tem hoje, não foi estabelecido de uma vez só num ponto seletivo do passado. Por sua vez, não deve ser interpretado como resultado de um processo evolutivo de aperfeiçoamento.

No currículo de Comunicação e Expressão para os níveis de 5ª a 8ª série da SEEC, veiculado em 1975, a intenção central era o cultivo de linguagens que propiciassem ao aluno “o contato coerente com seu semelhante e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da cultura brasileira” (PARANÁ, 1975, p. 15). Numa segunda parte dessas finalidades, estava explícito no currículo que por cultivo de linguagens deveriam ser entendidas não só a escrita, que se utilizava de códigos, mas as que usavam sons (música), a expressão do corpo (mímica) e as formas, cores e figuras (pintura e escultura).

Ao afirmar que o objetivo não seria somente a comunicação, mas em igual importância a expressão, havia uma defesa no documento de que o processo educativo teria de despertar o potencial criador para que os alunos pudessem “expressar-se criadoramente”. Por expressão criadora se entendia “a maneira singular, individual, de devolver ao exterior as impressões captadas do meio, através de uma linguagem gráfica, verbal, plástica, corporal ou musical” (PARANÁ, 1975, p. 31).

Nessa configuração, o professor não deveria (nem seria de sua competência) tentar ensinar a expressão criadora. Poderia somente proporcionar em suas aulas um clima de incentivo, de liberdade e segurança, permitindo assim ao aluno a liberação de sua potencialidade criadora. É preciso considerar que esses objetivos não condizem com o contexto de ditadura, vivido na época. No texto geral do referido currículo, a mencionada expressão criadora essa não aparece, porém pode ser retomada, após observada a programação curricular para a Educação Artística (quadro 6).

Esse cuidado também deveria ser tomado com o produto da expressão criadora, gerado pelo aluno por meio de qualquer linguagem, não sendo apropriada, assim, uma avaliação negativa por seu trabalho. Porém, isso que representava uma característica particular da Educação Artística não poderia servir de descompromisso com a análise da produção discente e o foco da avaliação deveria ser outro:

O importante é que o produto da expressão criadora – cantado, desenhado, modelado, colado, recortado, confeccionado ou dramatizado – não seja objeto de julgamento, isto é, não receba simplesmente uma nota ou conceito [...] bom ou ruim, que tenha agradado ou não o professor. [...] Tudo que é proposto deve ser avaliado, mas não é o produto que deve ser avaliado e sim o processo criador. (PARANÁ, 1975, p. 33, grifo do autor).

A ênfase no processo do aluno na Educação Artística se alinhou ao prescrito no âmbito federal, que já assinalava que o estudante poderia selecionar nas reconhecidas divisões da arte os recursos artísticos de expressão mais próximos ao seu mundo interior. Desse modo, o processo viria a ser considerado como “incomparavelmente mais importante que os resultados estéticos a obter” (CFE, 1973, p. 213). Tal afirmação iria muito ao encontro daquela recomendação, antes referida, de se objetivar na disciplina, ou até nas atividades extracurriculares, a formação do artista.

As ideias de criatividade em atividades artísticas infantis, no âmbito brasileiro, foram consideravelmente disseminadas por Maria Helena Novaes⁹⁴ (1971), especialmente na EAB. A autora afirmava que um produto criativo poderia ser ou não resultado de uma maneira singular de ver o mundo. Além disso, para Novaes (1971), atribuir o produto criativo somente ao não convencional ou diferente, era um erro comum que poderia levar a condicionamentos negativos dos indivíduos, artificializando-se na busca de algo apenas diferente do ponto de vista cultural ou social.

Chama a atenção, neste momento inicial, que a Educação Artística tenha sido entendida como expressão e não como comunicação. Contudo, assumindo que sua criação nos currículos tenha sido resultado de um esforço de artistas e educadores envolvidos com o ensino artístico (ANTONIO, 2012; RODRIGUES, 2015), faz sentido

⁹⁴ Psicóloga e educadora, Maria Helena Novaes Mira (1926-2012) foi pioneira na área de psicologia escolar no Brasil. Atuou no magistério e na pesquisa desde os anos 1960, na PUC do Rio de Janeiro, tendo sido consagrada pela instituição com o título de professora emérita. Teve também uma participação ativa na EAB, assim como no jornal Arte & Educação, como consultora técnica, dava cursos de Psicologia da Criatividade e publicava textos (WITTER, S.d., p. 3).

que a concepção que priorizava a expressão, defendida por artistas, professores e referendada nas experiências das escolinhas de arte, tenha adentrado à nova disciplina.

Essa não teria sido uma transposição direta, pois diferentemente das atividades em ateliês e escolinhas de arte, a Educação Artística foi instituída para o interior da escola, para ser integrada à sua estrutura curricular, e sua implicada aprendizagem, mesmo que numa segunda camada, teria de entrar junto aos outros ensinamentos. Porém, nos ditames da “forma escolar” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), essas atividades experimentadas em ambientes mais descontraídos entrariam no contexto educacional da Lei n. 5.692/71, sob a mesma concepção da escola, de preparação para a vida e para o trabalho, assim como a normatização curricular, de tempo, de espaço e de materialidade.

Ao considerar a forma de incorporação da referida disciplina pela Lei, são pertinentes as reflexões de Chervel (1990, p. 219) de que a sociedade, de certo modo, atribui à escola as suas finalidades. Nesse sentido, o autor afirma que “há toda uma razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se realizam a construção e a transformação histórica da escola”. Nesse caso, é possível entender como parcela dessa sociedade os professores, artistas e intelectuais envolvidos com a ideia de arte na educação na EAB e nas escolinhas de arte, dos anos que antecederam a Lei n. 5.692/71. Em se tratando do referido conceito, é pertinente apontar que, para Read (2001, p. 182), expressão e comunicação estão imbricadas: “A expressão é também comunicação, ou, pelo menos, uma tentativa de comunicação”.

Assim, a adoção inicial apenas da Expressão revela uma certa incongruência também na transposição do conceito arte na educação, naquele contexto educacional paranaense. Porém, esse entendimento não ocorreu somente no contexto educacional paranaense. Segundo Silva (2010), no Ginásio Pernambucano, assim como nos documentos oficiais do período, entre as diversas denominações, a arte era compreendida como: expressão, atividade, tendência, técnica, aptidão e festa. Da mesma forma, a autora afirma que, nos documentos oficiais de âmbito estadual ou federal, não havia uma concepção comum de arte.

Para ampliar a análise do currículo estadual, é pertinente verificar como foram compostas algumas sugestões para a Educação Artística, junto à Língua Portuguesa

(quadro 5) e em seguida individualmente, por linguagens, na programação curricular proposta da 5ª a 8ª série (quadro 6).

QUADRO 5 – SUGESTÕES PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO – PROGRAMAÇÃO CURRICULAR ESTADUAL - 1975

| SUGESTÕES PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO PROGRAMAÇÃO CURRICULAR ESTADUAL - 1975 | |
|--|--|
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | CONTEÚDOS |
| 5ª SÉRIE | |
| Elaborar uma história em quadrinhos, a partir da narração de um fato | Criatividade em Língua Portuguesa e Educação Artística |
| Quadrinizar um texto lido ou narrado, enfocando ideias principais, bem como a ação das personagens | Quadrinização de história (Língua Portuguesa e Educação Artística) |
| 6ª SÉRIE | |
| Elaborar uma história em quadrinhos, a partir da leitura de um texto | História em quadrinhos |
| Dramatizar fábulas e histórias, aplicando corretamente o diálogo | Expressão oral: dramatização: aplicação do diálogo |
| Redigir os balões em branco de uma história ilustrada, a fim de completá-la | Expressão escrita criativa: história ilustrada |
| 7ª SÉRIE | |
| Explorar as possibilidades de expressão corporal, na criação e representação de cenas | Dramatização |
| Elaborar uma história em quadrinhos, a partir de um texto narrado ou ouvido | Expressão escrita: história em quadrinhos |
| 8ª SÉRIE | |
| Explorar as possibilidades de expressão corporal, na criação e representação de cenas | Dramatização |
| Quadrinizar um texto lido | Quadrinização de textos |

FONTE: Formulado a partir do currículo da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA - PR, 1975, p. 60-90.

O quadro 6 mostra apenas alguns exemplos da organização da Educação Artística junto com a Língua Portuguesa, na Comunicação e Expressão. O que se pode verificar é que, na tentativa de integração dos dois componentes, o papel da Educação Artística acaba sendo de segunda ordem, como forma adicional para atingir outro conhecimento. Isso pode ser conferido pelo objetivo de transformar um texto em história em quadrinhos, em todas as séries contidas no referido quadro.

É importante analisar que, nesse contexto, havia certa dominância da história em quadrinhos. Amanda Torres Cunha (2015) destaca a ampla quantidade de recursos visuais utilizados na produção de livros didáticos de Comunicação e

Expressão, sobretudo nos de Educação Artística, interpretados pela crítica da época como uma “Disneylândia pedagógica” (LINS, 1977 apud CUNHA, 2015, p. 71). Entre as diversas imagens, os livros incorporavam as histórias em quadrinhos, que passaram a conviver com os textos verbais, muitas vezes substituindo-os e acarretando com isso um enquadramento forçoso da realidade, bem como um direcionamento das possibilidades interpretativas.

Retomando as análises de Barbosa (2001, p. 143), o emprego da arte como meio auxiliar ocorria pela interpretação da Escola Nova das ideias de Dewey, entre os anos 1920 e 1930, concebendo-a como “meio de ajuda para a formação do conceito e como fase final de uma experiência.” Talvez esse uso da Educação Artística, como meio para compreensão ou ilustração de conteúdos de outras áreas, pudesse ser explicado pela expressão crítica do próprio Dewey de “cobrir com açúcar” a matéria, referindo-se a um artifício de tornar interessante um assunto (DEWEY, 1976, p. 60).

É importante frisar ainda, sobre o quadro 5, que, nesse período inicial, o tratamento instrumental dado à Educação Artística, em favor dos conteúdos da Língua Portuguesa, ocorreu em meio ao processo de validação da presença da arte na educação existente nas escolinhas de arte, mas aparentemente sem se apoiar no aspecto estético ou na formação de um conhecimento específico, inerente ao conceito.

O currículo estadual também formulou indicações para o tratamento da Educação Artística, separadamente da Comunicação e Expressão, como demonstram alguns exemplos do quadro 6:

QUADRO 6 – SUGESTÕES PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA PROGRAMAÇÃO CURRICULAR ESTADUAL - 1975

| SUGESTÕES PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA PROGRAMAÇÃO CURRICULAR ESTADUAL - 1975 | |
|---|--|
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | CONTEÚDOS |
| EXPRESSÃO SONORA | |
| Caracterizar sons emitidos por instrumentos musicais e outros (de ferramentas, de objetos etc.) | Sons. Instrumentos musicais. Sons diversos |
| Constatar o poder de comunicação da música patriótica, militar etc. | Hinos patrióticos. Hinos militares |
| Cantar em conjunto, trechos musicais adequados à série | Canto conjunto |
| Pesquisar sobre a influência indígena na música brasileira, descrevendo seus instrumentos típicos | Influência indígena na música. Instrumentos típicos |
| Conceituar e identificar o compasso binário e relacioná-lo com ritmos populares | Compasso binário. Ritmos populares |
| Identificar composições regionais e suas danças típicas | Canção sertaneja, gaúcha, caipira. Danças |
| Grafar e ler as notas musicais em sequência sobre o pentagrama | Grafia e leitura das notas musicais |
| EXPRESSÃO PLÁSTICA | |
| Conjugar a técnica da colagem a outras técnicas | Colagem e pintura nanquim |
| Adequar o emprego da colagem em atividades de outras áreas | Relacionamento com outras áreas |
| Compor plasticamente utilizando a técnica da modelagem | Modelagem |
| Compor plasticamente utilizando a técnica da estamparia | Estamparia: técnica, confecção do clichê |
| Construir móveis. Ampliar as possibilidades de utilização dos móveis em outras áreas | Móveis |
| Expressar um texto através do desenho | Expressão pessoal e criatividade. História em quadrinhos |
| Pesquisar materiais diversos que se associem à madeira | Pesquisa de material: arame, cola, plástico, vidro |
| EXPRESSÃO CORPORAL | |
| Organizar-se no espaço, dominando direções | Expressão corporal |
| Expressar corporalmenta a melodia e ritmo de uma música | |
| Usar o corpo como instrumento percussivo | |
| Expressar-se corporalmente sem inibições | |
| Movimentar-se com segurança e liberdade no espaço pluridimensional | |
| Utilizar desenhos de formas diversas a fim de interpretá-las corporalmente | |
| Efetivar o domínio do corpo no espaço, em evoluções | |

FONTE: Formulado a partir do currículo da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA - PR, 1975, p.117-144.

Para este quadro, apenas alguns objetivos e conteúdos foram selecionados da programação curricular para a Educação Artística, uma vez que a lista é extensa e muitos se repetem nas séries. A opção foi organizar por linguagem e apresentar um ou dois exemplos correspondentes ao 1º grau. O que se apresenta aqui, em parte, na

visão de Goodson (2012) seria o currículo prescrito, que revela as finalidades do Estado para a disciplina. Pode ser visto como uma primeira camada do currículo, que ao ser determinada, “tende à estabilização e a servir como guia de tudo aquilo que deverá ser feito em relação a cada disciplina, em todos os níveis da sociedade” (OLIVEIRA, 2017). Contudo, Goodson (1997) adverte que, apesar de, com frequência, o currículo escrito fixar regras importantes para a prática na sala de aula, isso não quer dizer que sempre estas sejam seguidas e nem em todas as salas de aula.

O conjunto demonstra que, nesse início, havia nas três linguagens propostas que podem ser consideradas reflexos do contexto. Junto às muitas práticas de ateliê, predominantes nas escolinhas de arte, coexistiam as ideias de canto orfeônico, o canto de hinos patrióticos e militares, a presença do folclore e o trabalho com o corpo fora do âmbito da Educação Física.

Uma primeira questão importante e dissonante na Educação Artística, visível no quadro 7, é a presença dos hinos patrióticos e militares na expressão sonora, guardando aí uma relação clara com a Educação Moral e Cívica e marcando bem o contexto ditatorial daquele período. Segundo Edilene dos Santos (2017, p. 66), a Educação Moral e Cívica “assumia a função estratégica de difusão e legitimação das ideias do regime civil-militar que visava formar o cidadão ideal, com valores morais e patrióticos adequados à sociedade.”

Essa estratégia de difusão das ideias do regime político também era ampliada por meio da formação de professores desde a Escola Normal. De acordo com Mello (2013), foram identificados, entre os anos 1971 e 1978, conteúdos abordados na Educação Artística, tais como: canções infantis, músicas populares, teoria musical, hinos pátrios, datas comemorativas, trabalhos manuais e economia doméstica. Para a autora, a teoria musical chegava àquele momento com algum vestígio da disciplina de Canto Orfeônico e de Música e Canto, da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946. Entre os objetivos da disciplina, estava presente o de formar normalistas com o intuito de levar a música a um maior número possível de pessoas, tomando para si a função de cunho nacionalista, de contribuir na educação cívica e moral (MELLO, 2013, p. 85).

Diante disso, no cenário do referido quadro 6, contraditoriamente, a presença da Expressão corporal como uma linguagem artística, a princípio, implicaria a possibilidade de liberdade de gesto e de ritmo. Em última instância, o mesmo aluno que deveria exercitar seu corpo na Educação Artística para homenagear cotidianamente a pátria também deveria se expressar e se movimentar com liberdade.

A esse respeito, dois pontos requerem reflexão. O primeiro retoma a função de segunda camada dos componentes do art. 7º da Lei n. 5.692/71, na medida em que tivessem de ser relacionados com os demais componentes do currículo (CFE, 1971). A indicação parece ter sido para que estes funcionassem de forma transversal. Contudo, na prática, ainda que de forma diferenciada, as escolas reservaram cargas horárias a esses componentes, assim como a todos os outros. De acordo com o Parecer CFE n. 540/77, os componentes do art. 7º, que deveriam ser interpretados como uma preocupação geral no processo formativo, não foram devidamente compreendidos na maioria das escolas. Dessa forma, o documento expressava repetidas vezes que estes dificilmente poderiam caber na “estreiteza de uma carga horária burocraticamente cumprida em determinada série, como se está fazendo muitas vezes” (CFE, 1977, p. 183).

O movimento das escolas em organizar um horário determinado para a Educação Artística, ao contrário do que pensava a Lei, poderia ser pensado a partir das afirmações de Goodson (1991, p. 22), de que na construção das matérias escolares, muitas vezes, podem surgir invenções por parte dos professores ao ensaiar novas ideias ou práticas. Isso ocorreria seja em função de resistência às formas estabelecidas, por demandas discentes ou em resposta a novos estados de opiniões.

Porém nesse caso, parece ter havido uma adequação da disciplina nos moldes da própria dinâmica escolar. Assim, é provável que a Educação Artística tenha sido interpretada pelas escolas da mesma forma que outros componentes de todas as áreas, com horário fixo e seu cumprimento bem visível. É preciso levar em conta que ao final, como afirma Chervel (1990, p. 186), “a ligação entre ‘disciplina’ e ‘aluno’ é clara. As disciplinas são esses modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos”, sendo também próprio da cultura escolar a divisão do ensino em tempos e espaços.

Outro ponto a ser discutido é sobre a permanência do uso da música para fins patrióticos, que teve início muito antes desse contexto. De acordo com Lemos Júnior (2014, p. 2), o ensino de Música e Canto Orfeônico⁹⁵ cresceu no Brasil após o ano de

⁹⁵ Segundo Dias e Lara (2012), o canto orfeônico é uma modalidade de canto, surgido na França no século XIX, definida como canto em grupo, com características diversas às do canto coral com repertório técnico, relacionado à formação profissional do músico. O canto orfeônico se utilizava de cantores amadores em conjuntos, não requisitava conhecimentos vocais ou classificação de vozes e sua finalidade era a alfabetização musical nas escolas de ensino regular. Gilioli (2008) afirma que a partir do canto orfeônico, o ensino de música se tornou mais didático. No aprendizado, notas eram substituídas por letras, números ou sinais de mão. Só depois se ensinava a notação musical em

1930, com a presidência Getúlio Vargas, “mantendo uma função cívica no âmbito escolar.” Por meio da música, a ideia era alimentar a valorização nacionalista e o civismo. O apelo nacionalista do Canto Orfeônico foi liderado por Villa-Lobos, que em parceria com o governo de então, contribuiu para que ocorressem grandes concentrações cívicas nas quais trabalhadores e crianças se reuniam em lugares públicos para cantar hinos, músicas cívicas e patrióticas (LEMONS JÚNIOR; MIGUEL, 2013).

Observa-se também na Expressão Sonora a questão regional e folclórica, igualmente tributária da década de 1930, no rol de conteúdos do currículo paranaense. Para Subtil (2012), na Música, Villa-Lobos enfatizava o folclore e exaltava o civismo nas grandes concentrações, recebendo assim críticas no período, por uma suposta aproximação aos movimentos de extremo nacionalismo europeu. Em contrapartida, a autora afirma que “os artistas do movimento artístico modernista das décadas de 1920 e 1930 propunham resistência à dominação estrangeira e buscavam as características nacionais da arte brasileira.”

Na linguagem Expressão Plástica do quadro 6, é possível verificar a reafirmação do emprego da Educação Artística no relacionamento secundário com outras áreas, evidenciado pelos seguintes objetivos específicos: adequar o emprego da colagem em atividades de outras áreas; construir móveis; ampliar as possibilidades de utilização dos móveis em outras áreas; e expressar um texto por meio do desenho (associado ao conteúdo: expressão pessoal e criatividade. História em quadrinhos). Supondo que essa tenha sido uma conformação sob o princípio de integração, essa pretensa ordenação transversal dos conteúdos não se fez muito clara na Lei e nas suas normas, direcionando essa solução para o planejamento curricular das escolas (CFE, 1975). Note-se também que nessa mesma linguagem há uma ênfase em técnicas e materiais. Nesse sentido, é pertinente a afirmação de Chervel (1990, p. 189) de que “novos ensinamentos às vezes se introduzem nas classes sem serem explicitamente formulados.” Esse era um momento inicial da implantação dos conteúdos da Educação Artística nos currículos, no qual, ao mesmo tempo que os

compassos, colcheias etc. A proposta que pareceu democratizante por levar cultura e conhecimento musical à maioria da população, impunha o padrão musical estético erudito ocidental como o único correto. O autor indica ainda que o canto orfeônico foi concebido dentro de um projeto de educadores que queriam modificar os padrões estéticos das classes sociais menos abastadas. Além de ensinar o povo a ler, a escrever e a contar, logo acresceram o cantar, na intenção de cultivar costumes e uma moral civilizada na população.

saberes das escolinhas de arte eram transpostos, era também preciso compreender as novas normas para os componentes das matérias.

É possível observar que a adoção de técnicas para o ensino apresentava alguma ligação, de um lado, com a vivência na disciplina dos Trabalhos Manuais, ensinadas na disciplina de Educação Artística. De outro, ela se relaciona com o aprendizado de técnicas na formação da Escola Normal e colecionadas em diários, álbuns ou pastas do tipo A-Z. De acordo com Mello (2013, p. 121):

Os trabalhos eram separados por temas como: a) Técnicas de pinturas: do sombreamento, da pintura na camurça, da pintura com anilina, da pintura com *acrillex*, da pintura do lápis de cor sobre a lixa, da pintura das máscaras de Páscoa, da pintura de cola colorida, da pintura com vela, do pontilhado em preto e do pontilhado colorido, do giz com leite, da pintura com lápis de olho, da pintura do dedo, sobre uma folha de revista, pintura com caneta de tinta seca e técnica da pintura com giz de cera e tinta nanquim.

A autora aponta ainda que a prática de colecionar as técnicas prosseguiu até aproximadamente os anos 1990, continuando assim, uma cultura de ensino que a seu ver, foi criada no curso de magistério. Ao analisar a materialidade presente nas técnicas aprendidas no magistério, apontadas por Mello (2013), é possível considerar que toda aquela gama de materiais teria potencial para constituir uma produção artística. Tinta, caneta, lápis diversos, pigmentos, giz, papéis, tecidos, entre outros, foram muito usados e estimulados nas atividades promovidas nas escolinhas de arte e experiências artísticas com crianças, formando um apoio material para a liberdade de expressão infantil. Contudo, como mostra a autora, o uso da técnica pela técnica contribuiu na época para o esvaziamento do ensino da Educação Artística, na própria formação de professores.

Embora não se possa afirmar uma ligação direta entre a adoção de uma série de técnicas, na discutida formação do magistério, e a presença destas na programação curricular do quadro 6, esses são indicativos de uma prática enraizada por muito tempo no âmbito escolar. Esse tipo de análise provocada pela perspectiva da cultura escolar também permite considerar, entre diversos aspectos, a adoção de determinados conceitos motivados por experiências particulares, como o caso do CEP, em razão do encontro das prescrições da Educação Artística com as ideias de sua Escolinha de Arte.

A passagem da disciplina, do âmbito das intenções legais para a sua instituição no Colégio, conforme discutido, foi feita pela Escolinha de Arte. Para a análise sobre

a convivência entre a Educação Artística e as atividades livres (extracurriculares), uma das medidas tomadas foi também examinar atentamente as possíveis apropriações do corpo docente, por meio de textos e cursos, dos conceitos utilizados de livre-expressão, educação criadora e criatividade. Essas leituras dão alguns indicativos da mobilidade dos referidos conceitos nos textos de alguns professores e nos projetos para os ensinos em questão. A intenção não é propriamente fazer uma exegese de tais conceitos, mas abordá-los como um dos pontos importantes na construção de uma cultura escolar própria no trato da disciplina pelo CEP.

2.2 ENTRE AS IDEIAS DE LIBERDADE DE EXPRESSÃO, EDUCAÇÃO CRIADORA E CRIATIVIDADE

Diversos textos voltados à fundamentação teórica fazem parte dos arquivos da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná. Alguns foram conservados inteiros, outros de forma incompleta. Fazendo parte de sua biblioteca, uma caderneta de 1975 anuncia um levantamento do acervo, algo para além de uma centena de títulos. Destes, resta pouco mais de uma dezena na sala dos professores, onde se localiza a biblioteca. Dos livros desaparecidos, alguns podem ter sido extraviados e outros consumidos pelo uso, pelo empréstimo esquecido, ou ainda, por uma seleção negativa da biblioteca, a qual descarta títulos considerados obsoletos ou de pouco uso. Contudo, daquele ambiente de leitura e pesquisa, pouco se sabe se teriam os professores que por lá passaram se apropriado das ideias ou concepções neles contidas.

Antes de seguir um rastro de possibilidades, é pertinente rememorar, no contexto do início da Escolinha, os objetivos de autoexpressão e de liberdade de criação, de ajustamento emocional e social dos alunos, como uma proposta mais recreativa do que um exercício (PANORAMA⁹⁶, 1957). Nesse sentido, o aluno era instado a usar sua imaginação, bem como expressar sentimentos e emoções em suas produções.

⁹⁶ Revista do gênero variedades que circulou em Curitiba. De acordo com Zanella (2021), a revista Panorama, fundada em Londrina no ano de 1951 pelo professor e jornalista Adolfo Soethe, fez sucesso entre os leitores paranaenses. A sua mudança de sede para Curitiba viria na década seguinte, mantendo correspondentes por várias capitais brasileiras. Panorama “apresentava uma variedade enorme de assuntos, com matérias que descreviam desde as belezas naturais da Ilha do Mel, no litoral paranaense, até o ‘mundo corrupto dos cassinos curitibanos’” (ZANELLA, 2021, não p.).

A Escolinha de Arte do Paraná, ainda em atividade, tem mais de sessenta anos de funcionamento ininterrupto no Colégio Estadual do Paraná. O propósito aqui é fazer um exercício de reflexão baseado em um conjunto de textos⁹⁷ guardados ou “esquecidos” no arquivo⁹⁸. Tais textos estavam em uma pasta etiquetada com a denominação RECIPRO V, quinta fase do referido projeto de Reciclagem de Professores.

A discussão dessas prováveis leituras por parte dos professores da Escolinha de Arte do CEP, da década de 1970, incorpora as definições de rotas e limites dessa escrita, mobilizando um conjunto diverso de fontes. Entretanto, é preciso ter em conta que esses textos, que em princípio poderiam conter as ideias e concepções dos referidos professores, não podem ser considerados representantes do conjunto total de ideias do período em questão no Colégio ou na Escolinha de Arte.

De todo modo, esses guardados compõem o conjunto de evidências desse enredo sobre as atividades artísticas operadas na Escolinha. Como aponta Paul Ricoeur:

Se a historiografia é inicialmente memória arquivada e se todas as operações cognitivas ulteriores recolhidas pela epistemologia do conhecimento histórico procedem desse primeiro gesto de arquivamento, a mutação historiadora do espaço e do tempo pode ser tida como a condição formal de possibilidade do gesto de arquivamento (RICOEUR, 2007, p. 156).

Deste gesto de coleta, ao qual também se refere Certeau (2013) em meio ao conjunto de textos anunciado, a análise ora empreendida se concentra nas ideias de

⁹⁷ Nesse conjunto, que parece ter feito parte do curso de Educação Artística Criadora, havia outros textos aparentemente organizados pelos professores da Escolinha de Arte do CEP. São eles: *História da Arte*: noção geral da arte (3 págs.); *Percepção e aprendizagem* (7 págs.); *Educação criadora*, de Tom Hudson (2 págs.); *Terminologia e definição das cores* com diagrama, de Tom Hudson (2 págs. Traduzido por Ester Holzmann); *Terminologia e definição das cores*, de Tom Hudson (3 págs. Traduzido por Ester Holzmann); *Piaget* – in Art et education – UNESCO (3 págs.). Embora não conste o tradutor, este texto cujo título original é *Art Education and Child Psychology*, integrou a publicação Educação e Arte: um simpósio, (ZIEGFELD, 1954), publicado em 1953 e reimpresso em 1954. Isso aponta que o grupo da Escolinha de Arte do CEP, ou parte dele, tinha também contato com ideias internacionais sobre arte e educação, em circulação nos anos 1950; *Curso de treinamento de professores* (2 págs. Contendo nove citações de diversos autores: Alex F. Osborn, Margareth Mead, George F. Kneller, Tom Hudson, Viktor Lowenfeld, Dinorath do Valle Kuyumjian, Herbert Read e Marshall Mc Luhan); *Alguns aspectos a considerar na Educação Artística* (2 págs. Contendo trinta citações de diversos autores: Francis F. Grose, Alex F. Osborn, Viktor Lowenfeld, E. Paul Torrance, Celso Kelly, George F. Kneller, Ruth M. Beard, Tolstoi, Tom Hudson, Agostinho Minicucci, Lauro de O. Lima, Henriette Amado, Dinorath do Valle Kuyumjian, Frederico Moraes, Jean Piaget, Herbert Read, Marshall Mc Luhan e Maria Helena Novaes); *S/ título*, de Marilda Leal Roda, texto que aborda ideias como a de arte na educação, apoiando-se em autores e organizações, tais como, Franz Cizek, Marion Richardson, Jean Piaget INSEA, EAB e MEA.

⁹⁸ Esse arquivo é um gaveteiro de aço com quatro gavetas, quase em desuso por falta de espaço, que guarda papéis de vários anos da rotina dos professores da Escolinha do CEP.

Herbert Read, de educação pela arte; de Tom Hudson, de educação criadora e de Maria Helena Novaes, de criatividade. Estes autores estiveram presentes nas referências do curso de Educação Artística Criadora, promovido pelo professor Roaldo Roda e pela professora Marilda Roda no final de 1971, com a finalidade de orientar professoras que trabalharam em uma atividade de Educação pela Arte nas escolas da Prefeitura Municipal de Curitiba (RODA apud ARAÚJO, 1973, p. 3). Embora outros autores⁹⁹ tenham feito parte das referências nos textos reunidos para esse curso, os então selecionados foram, recorrentemente, referenciados nos temas relacionados à liberdade de expressão, à criatividade e à psicologia da criatividade. Tais autores também tiveram seus textos divulgados por diversas ocasiões em âmbito nacional, por meio dos cursos da EAB e de seu periódico *Arte & Educação*, nos anos 1970.

Tom Hudson (1922-1997) é considerado uma figura-chave do movimento de Design Básico, que revolucionou a educação artística na Grã-Bretanha nos anos 1950 e 1960, buscando uma interação radical entre arte e educação, principalmente na década de 1960 (TOM HUDSON..., 2013). Em 1964, o artista e professor atuou como diretor do *Cardiff College of Art*, situado em Cardiff, capital do País de Gales. Por ocasião do XX Congresso Mundial da *International Society for Education Through Art* – INSEA¹⁰⁰, realizado em 1970 na Inglaterra, foi convidado pela diretora da EAB, Zoé Chagas Freitas para vir ao Brasil proferir palestras, impressionada por suas ideias experimentais e inovadoras sobre a Educação em Arte e Design (TECNOLOGIA CRIADORA... *Arte & Educação*, 2009¹⁰¹). É importante destacar que o objeto do congresso em questão foi *A educação artística num mundo em constante mudança*,

⁹⁹ Não menos importantes, outros autores foram indicados em diversos textos, dentre eles: Abraham Maslow (1970), psicólogo que teorizou sobre a hierarquia das necessidades, na qual a criatividade se aloca no quinto e último estágio, o da realização pessoal; Alex Osborn (1965), publicitário e autor de *O poder criador da mente*; Carl Rogers (1970), psicólogo que publicou *Tornar-se pessoa*; George F. Kneller (1971), autor de *Arte e ciência da criatividade*; Viktor Lowenfeld (1961), professor de educação artística e autor de *Desarrollo de la capacidade creadora*; Jean Piaget (1954), biólogo e psicólogo, autor da epistemologia genética, teoria do conhecimento. Um dos textos traduzidos e utilizados no curso foi *Art Education and Child Psychology*.

¹⁰⁰ A INSEA – International Society for Education through Art - e sua organização matriz, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foram fundadas após a Guerra Mundial de 1939-1945. INSEA uma organização foi concebida em um espírito de esperança, em uma confiança de que um novo estilo de relações internacionais poderia ser desenvolvido. Já nas primeiras e segundas conferências gerais da UNESCO de 1946 e 1947, foram adotadas medidas para investigar a educação artística. Em 1948, o Dr. Herbert Read foi nomeado presidente de um comitê para analisar esse tema. A partir daí foi organizado o seminário da UNESCO *As Artes Visuais na Educação Geral*, realizado de 7 a 27 de julho de 1951 na Universidade de Bristol, na Inglaterra, no qual cerca de vinte países estavam representados (INSEA, 2021).

¹⁰¹ Os textos do *Jornal Arte & Educação* são originalmente publicados em 1971. Os utilizados aqui foram reunidos por Miranda (2009) numa coletânea.

entre cujos principais objetivos na arte e educação foi o de analisar a criatividade nesse âmbito. No entanto, a preocupação com a educação artística já estava presente no cenário internacional nas primeiras conferências gerais da Unesco, de 1946 e 1947, após a Segunda Grande Guerra Mundial.

Hudson desenvolveu parte de suas ideias educacionais entusiasmado pelo livro de Herbert Read intitulado *Educação pela arte*, e pelas ideias de “arte na vida”, “arte na tecnologia” e “arte na vida cotidiana” dos movimentos construtivista e de Stijl, provavelmente apresentadas por Read (TIBBETTS, 2014, p. 59). Ao pesquisar sobre a arte infantil, entrou também em contato com Victor Pasmore, artista e professor do *Kings College*, em Newcastle, instituição na qual criou um curso básico inspirado na Bauhaus¹⁰² (HUDSON, 1998).

O que mais aproximava Hudson de Read era a crença de que a educação em arte não deve ser apenas para o artista, mas que poderia servir toda a sociedade. Segundo Tibbetts (2014),

Read e Hudson creditaram à educação artística a responsabilidade de efetuar as mudanças necessárias e tratar o analfabetismo da sociedade. Hudson acreditava que os efeitos adversos de uma cultura materialista só poderiam ser combatidos se os educadores de arte incorporassem uma compreensão das linguagens visuais dentro da educação geral. (TIBBETTS, 2014, p. 61)¹⁰³.

No entanto, Hudson considerava que seria preciso fornecer um número maior de condições para a arte como expressão, no sentido de uma educação integral. Considerando que Read (2001) via a educação estética, envolvendo várias linguagens, como uma abordagem integral para além de apenas uma educação artística, Hudson parece ter levado a termo um dos seus aspectos intrínsecos¹⁰⁴, a educação construtiva, que envolve o pensamento e por sua vez, o engenho:

¹⁰² A Bauhaus foi criada e liderada por Walter Gropius em 1919, na Alemanha. Sua criação ocorreu por meio da fusão da Academia de Belas Artes com a Escola de Artes Aplicadas de Weimar, se configurando então como uma nova escola de artes aplicadas e arquitetura, cujo perfil se pautava em buscar uma articulação entre arte e artesanato (WICK, 1993).

¹⁰³ Tradução da autora. Do original: “Read and Hudson credited art education with having the responsibility to effect the necessary changes and to treat society’s illiteracy. Hudson believed that the adverse effects of a materialist culture could be countered only if art educators embedded an understanding of visual languages within general education” (TIBBETTS, 2014, p. 61).

¹⁰⁴ Read (2001) afirmava que a educação estética apresenta os seguintes aspectos: A- Educação visual; B – Educação plástica; C- Educação musical; D- Educação cinética; E- Educação verbal; F- Educação construtiva.

Com as crianças pequenas testemunhamos excelentes experiências de educação integrada, mas não foram avante. O jogo criativo deve continuar com o ato criativo – da experiência passa-se à organização, da coleção à construção. Um período de exploração ou experiências deve sempre anteceder a iniciativa pessoal com a atuação criadora. (HUDSON, 2009a, p. 125).

Tibbetts (2014) argumenta que, apesar de amigo de Herbert Read na década de 1950 e frequentador de sua casa, tendo tido acesso a discussões e contatos sobre o movimento construtivista, o pensamento modernista pode não ter tido um efeito maior em Hudson e seus pares, já que estes achavam que a arte na educação, entre muitas outras áreas do *establishment* artístico britânico, era antiquada e não reagia aos avanços do novo pensamento. Com base nisso, Tibbetts, (2014) afirma haver indícios de que o construtivismo e a Bauhaus tenham sido as manifestações artísticas do modernismo fundamentais para a prática subsequente de Hudson como educador. De acordo com ele:

O desenvolvimento de um novo processo de ensino de arte em níveis puramente emocionais e intuitivos já foi estabelecido em escolas infantis com resultados bem-sucedidos. No entanto, agora é necessária uma extensão no plano intelectual e racional do estudante adolescente e do adulto. [...] É necessário o desenvolvimento de um curso de estudos que constitua o centro de um processo integrado de ensino, do qual todas as atividades especializadas e individuais possam se desenvolver livremente. (HUDSON, 1957 apud TIBBETTS, 2014, p. 73)¹⁰⁵.

Hudson defendia uma abordagem pedagógica da forma básica, ou melhor dizendo, do *design* básico nas artes visuais. Avaliava, dentro disso, que o curso nessa faixa etária deveria lidar, essencialmente, com elementos primários de cor e de forma, de modo a capacitar o estudante a adquirir uma gramática de sustentação. Levando-se em conta essa base construtiva e analítica, seria possível então o desenvolvimento de uma consciência criativa e uma atitude questionadora para com a vida e no trabalho artístico, particularmente (HUDSON, 1957 apud TIBBETTS, 2014, p. 73).

Sua entrada no Brasil se deu pelo curso de *Educação Criadora*, oferecido pela EAB em comemoração ao seu 23º aniversário, ministrado para professores do ensino primário de 02 a 06 de agosto de 1971, e para os professores de ensino secundário entre os dias 9 e 13 de agosto do mesmo ano, sendo que antes dos referidos módulos,

¹⁰⁵ The development of a new process of art teaching on purely emotional and intuitive levels has already been established in infant schools with successful results. However, the need for extension on the intellectual and rational plane of the adolescent and adult student is now necessary. [...] The development of a course of studies is required which will form the centre of an integrated process of teaching from which all specialized and individual activities can freely develop. (Livre tradução).

Hudson proferiu a palestra com o tema *Tecnologia criativa*, também mencionada no texto publicado no jornal Arte & Educação daquele ano (TOM... *Diário da Manhã*, 1971; HUDSON, 2009a, p. 7).

Trata-se do curso que Roaldo Roda e sua esposa Marilda Leal Roda participaram, e que fornece pistas de possíveis mobilizações e apropriações em função de conceitos de arte e educação disseminados por Hudson. Para Chartier (2002), identificar os textos em circulação não determina seus usos e significados, uma vez que estes são concebidos como espaços abertos a múltiplas leituras. Entretanto, o que parece fundamental são os usos e recriações, que podem ser feitos em função do que foi posto em trânsito, num jogo sutil de desvios e reemprego, que serão analisados mais adiante.

Hudson admitia a necessidade de mais cursos para professores e que cada sala de aula funcionasse “como campo de pesquisa” tanto para alunos quanto para docentes (HUDSON, 2009a, p. 126). De algum modo, Roaldo Roda também pensava em pesquisa desde a segunda metade dos anos 1960, porém direcionada ao exercício e redimensionamento da orientação dos professores da Escolinha. Nas diversas reuniões entre 1965 e 1972, Roda solicitava a atualização dos professores por meio de leituras e participações em cursos. Também pedia constantemente que fossem feitas observações dos alunos, de suas produções, inclusive anotações das ações e reações diárias (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1965).

Para um vislumbre sobre o referido curso de Hudson e suas ideias, é importante tomar conhecimento dos temas tratados, de acordo com o quadro a seguir:

QUADRO 7 – CURSO EDUCAÇÃO CRIADORA (1971) - MÓDULO 1 (para professores primários)

| DIA | TEMAS | SUB-TEMAS |
|-------|--|--|
| 02/08 | <i>A utilização criadora de materiais por parte da criança</i> | Atitudes e classificação de materiais, do jogo criador ao ato criativo, da exploração ao desenvolvimento, capacidade da criança e tecnologia, adaptação e dinâmica no ensino. |
| 03/08 | <i>Cor e conceito</i> | O mundo cromático, aspectos físicos e psicológicos, a elaboração da cor, organização e exploração, cor natural/cor artificial, o homem seus objetos e meios. |
| 04/08 | <i>Método e processo construtivo</i> | Reconhecimento e compreensão, o mundo fenomenológico e a organização natural, os processos construtivos do homem, geometria criadora, linguagem das estruturas, linguagem pessoal e organização. |
| 05/08 | <i>Mundo sensorial e intelectual da criança</i> | Vendo, conhecendo e sentindo, as coisas tais quais são ou como parecem ser; o que vemos, chegamos a compreender e o que sentimos acerca do mundo que nos cerca, como lidamos com as situações, o funcionamento das coisas, transformação do mundo observável, as ideias subjacentes ao mundo da aparência. |
| 06/08 | <i>Integração e relacionamento</i> | A capacidade da criança para a experimentação, a capacidade da criança para a pesquisa, a capacidade da criança para a integração e desenvolvimento, como conhecer-se a si mesmo e compreender os outros, um lugar no mundo que nos cerca, a mente criadora para o trabalho. |

Fonte: Elaborado a partir do artigo de LIMA, 2017, p. 1319.

Apesar de Hudson reconhecer o valor dos processos emocionais e intuitivos nas escolas infantis, investia em uma mudança de abordagem no ensino de arte nas escolas. Em vista disso, é possível verificar no primeiro módulo suas intenções quanto à pesquisa, ao ato criativo, à tecnologia e aos processos construtivos no trabalho com a arte infantil. Também se pode perceber uma atenção à questão da exploração sensorial e material, comum à ideia de liberdade de expressão. Porém, dos conteúdos específicos do campo das artes visuais, o módulo 1 se ateve apenas à cor.

Embora essa pesquisa não tenha localizado o encaminhamento detalhado do trabalho com a cor proposto neste módulo, indícios apontam que este possa ter sido abordado com alguma profundidade. Textos de Hudson sobre a cor foram utilizados no referido RECIPRO V. São eles: *Terminologia e definição das cores*, (2 fl. Traduzido por Ester Holzmann); *Terminologia e definição das cores*¹⁰⁶, de Tom Hudson (3 fl.

¹⁰⁶ Embora os textos tenham o mesmo título, são construídos de forma diferente e com acréscimo de esquemas explicativos no segundo.

Traduzido por Ester Holzmann). Os dois escritos abordam a cor por meio dos seguintes aspectos: luz, processos aditivo e subtrativo, aditivas primárias e secundárias, subtrativas primárias, secundárias e terciárias, complementares, pigmentos, matizes, tom, concordância, discordância, contraste simultâneo, saturação, círculo de cores luz e de pigmento, contexto, fisiológicos, psicológicos (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1975?).

Comparando com as noções de autoexpressão e de liberdade de criação, de ajustamento emocional e social dos alunos, do início das atividades da Escolinha de Arte do CEP, como uma proposta mais recreativa do que um exercício (PANORAMA, 1957), o programa abordado por Hudson parecia se tornar complexo. Isso porque para o professor/aluno do curso que atuaria na Escolinha de Arte do CEP, na década de 1970, dois dos temas, bastante amplos, envolveriam novas atitudes e modos de lidar com os objetos e organizações formais: *A utilização criadora de materiais por parte da criança e Método e processo construtivo*.

Segundo Lima (2017), os temas propostos pelo curso de Hudson tinham relação com elementos próprios da educação artística inglesa, que enfatizava aspectos de criatividade, educação e tecnologia, defendendo um ensino e uma aprendizagem que dialogassem com o contexto cultural, e que seus ideais refletissem aspectos dinâmicos de ideias criativas em função de um movimento progressista e criador de novas formas e desenvolvimento.

Para a análise do segundo módulo do curso do professor Hudson, destinado aos professores do ensino secundário, o Quadro 8, a seguir, apresenta os temas desenvolvidos na ocasião:

QUADRO 8 – CURSO *EDUCAÇÃO CRIADORA* (1971) – MÓDULO 2 (para professores secundários)

| DIA | TEMAS | SUB-TEMAS |
|-------|--|--|
| 09/08 | <i>Experiência, análise e desenvolvimento na educação do adolescente</i> | Experiência pessoal e problemas subjetivos, trabalho de grupo e intercâmbio de experiências, desenvolvimento de amplas e livres possibilidades, organização programada ou sistemas pessoais, linguagem e método formais e aformais. |
| 10/08 | <i>Tecnologia Criadora</i> | O uso construtivo de materiais, gás, líquido, partículas, sólidos, materiais rígidos e flexíveis, respostas, intuição e raciocínio, processos - a máquina e o homem, processos para a libertação da mente. |
| 11/08 | <i>Materiais novos e novas atitudes</i> | Materiais sintéticos, as infinitas possibilidades de aplicações, treinamento seletivo e escolha pessoal, novas estruturas mentais - novos métodos, construção e destruição nas ideias criadoras, pensamento conceitual e atitudes criadoras. |
| 12/08 | <i>O olho inteligente - novas atitudes na observação e resposta</i> | Imagens e objetos, resposta física e meio ambiente, como responder a ideias, tomada de consciência do meio social, meios e métodos, o problema da informação complexa, seleção (escolha) e resolução de problemas. |
| 13/08 | <i>As implicações de uma forma de vida criadora</i> | As implicações da arte e do meio, um plano para pretender criar, um projeto para a vida e o lazer, nova visão psicológica, integração social e criadora, organização curricular e atividade. |

Fonte: Elaborado a partir do artigo de LIMA, 2017, p. 1320.

Dois pontos chamam a atenção inicialmente neste rol de temas: o trabalho coletivo com intercâmbio de experiências e o uso de elementos de outras disciplinas como a Química e a Física. Sem abordar diretamente conteúdos de arte, Hudson (2009a, p. 14) demonstrava se preocupar com o desenvolvimento de uma certa autonomia criativa na educação secundária. Para o autor, importava mais “desenvolver a capacidade de pensar e trabalhar fácil e naturalmente em duas e três dimensões, sem escalonamento de categorias superficiais”, embora ele também desse uma atenção à teoria da cor, conforme demonstra no módulo 1 e em textos, traduzidos e utilizados na Escolinha de Arte do CEP, mencionados anteriormente. Sobre esse tema, Hudson (2009a) argumentava:

Atualmente, podemos apresentar aos adolescentes a teoria geral das cores integradas, com a qual se consegue elaborar todas as nuances de luzes e materiais. Eles podem além disso, explorar todos os aspectos convencionais, estáticos ou dinâmicos, formais ou informais, reais ou abstratos. Passadas algumas semanas, os alunos são capazes de ultrapassar os limites da teoria “conhecida”, desenvolvendo aplicações completamente novas. (HUDSON, 2009a, p. 14).

Pelo exposto, Hudson (2009a) parecia confiar firmemente na capacidade de originalidade discente, desde que lhes fossem oferecidas as condições. Mas o aspecto mais inovador para um ensino artístico livre ou uma experiência artística em escolinha de arte seria a expectativa de novas atitudes que poderiam implicar alteração dos meios e de linguagem, ou seja, demandariam um olhar inusitado às materialidades e às linguagens artísticas tradicionais como a pintura, escultura etc., considerando a possibilidade, sobretudo, de outras.

Algumas relações podem ser estabelecidas entre os temas tratados no curso de Hudson e as atividades realizadas com alunos do 2º grau, do curso noturno, entre maio e junho de 1974. No projeto de 1974, para a Sala de Sucata, o couro foi o material escolhido e pelo qual os alunos demonstraram grande interesse. Segundo um dos relatórios de professores de 1974, este material foi pensado em ser introduzido por meio de “um estudo do Ponto e Linha e da pesquisa do próprio couro”. O documento afirmava, porém, que tal atividade poderia oferecer o perigo do artesanato em si e que já teria sido estabelecida uma forma de conduzir tal “problema” (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1974b).

Estes estudos diversos previam:

1º Reconhecer os vários tipos de couro, 2º Selecionar os mesmos para o trabalho, 3º Conhecimento das ferramentas, nomes técnicos de maneira de usá-las, [...] 4º Conhecimento e técnica para trabalhar com o pirógrafo, 5º Preparo de tintas e aplicação, 6º Preparo de fio e como costurar em couro, 7º Colagem de vários tipos de couro dando contraste, 8º Composição com escala cromática, 9º Tema livre: muitos alunos manifestaram vontade de fazer enfeites para pendurar no corpo, como: chaveiros, gargantilhas, rosáceas, pulseiras, anéis, brincos e balangandãs. (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1974b).

De certo modo, o relatório do período noturno aponta para um considerável trabalho inicial de reconhecimento de materiais, de manipulação de instrumentos e de tintas específicas. Por outro lado, a exploração de contraste com o couro e a posterior composição de escala cromática evidenciam um trabalho com conteúdo específico do campo da arte. Porém ao final, destaca a intenção dos alunos em produzir objetos de uso pessoal, sem, contudo, afirmar se foram feitos ou como esse trabalho teria sido conduzido. Isso aponta para os limites não resolvidos entre arte e artesanato no contexto escolar. Já o relatório do período da tarde mostra outra forma de exploração com o mesmo material:

A pesquisa do ponto e linha iniciou as atividades no “couro”. Esta pesquisa começou no plano, com pontos vazados ou não e linhas lavradas ou pirografadas. A 2ª fase foi a superposição de ponto e linha por meio de colagem no próprio couro e no papelão. Esta fase foi naturalmente seguida da superposição de formas geométricas no couro, no papelão e finalmente na madeira, já atingindo o tridimensional. (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1974c, grifo da autora).

A Sala de Sucata foi idealizada como um espaço de experimentações artísticas, a qual será tratada mais adiante. Em função disso, a professora desse turno afirmou não ser previsível uma única linha de trabalho para aquele semestre. O que se pode perceber em seu relatório foi uma atenção na exploração do material, agregando-o, inclusive, a outros, em uma concomitância aos exercícios de composição. Uma das explicações sobre a diferença de resultados apontados nesses relatórios pode estar relacionada às finalidades do ensino, que podem ser as mesmas, mas as práticas de ensino não (Chervel, 1990). Ou, como afirma Goodson (2012), primeiro existe o contexto em que o conhecimento é produzido, depois, há o modo como este é traduzido para uso em sala de aula.

Na década de 1970, a industrialização, as máquinas e a tecnologia eram questões mobilizadoras de grande interesse. No campo artístico, a questão do experimentalismo dos anos de 1950 e 1960 continuava em pauta, incluindo materiais industriais do uso cotidiano em objetos, esculturas, instalações etc. Um dos exemplos foi a construção de máquinas, de Tinguely¹⁰⁷ (Figura 6).

¹⁰⁷ Jean Tinguely (1925-1991) nasceu em Fribourg - SWI. Em 1941, Tinguely iniciou um aprendizado como decorador na loja de departamentos Globus. Se formou em 1944 com o decorador independente Joos Hutter. Frequentou a Escola de Design da Basileia, onde teve os primeiros contatos com obras de arte moderna. Trabalhou como decorador de vitrines na Basileia e em Zurique. Suas decorações, muitas vezes feitas de arame, já sugeriam o seu estilo artístico posterior. No final de 1952, o artista desenvolveu seu trabalho artístico em um ritmo acelerado, com vários grupos de relevos e esculturas cinéticas. A partir de 1954, Tinguely intensificou seu trabalho em autômatos móveis, relevos e esculturas de arame. Seu trabalho cinético, com uma mecânica brusca que não funcionava perfeitamente, mudava constantemente estando, portanto, sempre sujeito ao acaso (MUSEUM TINGUELY, 2019). Disponível em: <https://www.tinguely.ch/de/tinguely/tinguely-biographie.html#main_nav> Acesso em 28 nov. 2019

FIGURA 6 – DÉBRICOLLAGE



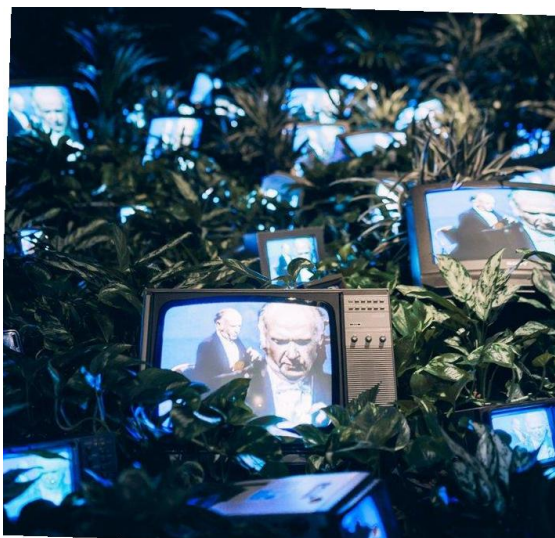
TINGUELY, Jean. Débricolage, 1970. Metal, plástico, madeira e motor elétrico. 515 x 700 x 465 mm. Tate Modern.

Fonte: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/tinguely-debricolage-t03822>

Numa espécie de colagem tridimensional (Figura 6), Tinguely faz com que esta seja acionada eletricamente. Ao mesmo tempo que as ferramentas parecem intencionais, não são funcionais como em seu emprego original, conferindo assim um estado de inutilidade (TATE MODERN, 2020a).

Na busca por uma conexão entre arte e tecnologia, também chamaram a atenção os experimentos com vídeo, como os de Nam June Paik (Figura 7). Segundo Gonçalves, (2006, p. 82), os primeiros trabalhos de Paik com videoinstalações “buscavam questionar o conteúdo, o contexto e os efeitos de percepção de uma experiência mediada ao vivo e que ele chamou de televisão interativa”.

FIGURA 7 – TV GARDEN



PAIK, Nam June. TV Garden, 1974-77. Tate Modern.

Fonte: <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/nam-june-paik/exhibition-guide>

Nam June Paik sugere em alguns trabalhos, como os da Figura 7, que a tecnologia não entra em conflito com a natureza, uma vez que é, sim, uma extensão do domínio humano (TATE MODERN, 2020b). Ao dispor aparelhos de TV ao lado de plantas vivas, Paik criava um ambiente em que os territórios aparentemente diversos da eletrônica e da natureza coexistem. Ainda que tenha criado uma instalação na qual o conceito se destaca em relação ao aspecto formal, o artista mostra neste registro fotográfico parcial da obra um considerável cuidado na organização das formas.

O pensamento de Hudson (2009a, p. 55) a respeito da tecnologia e da inteligência humana era convergente ao desses artistas. Para o autor, que possuía uma concepção holística de educação, era preciso enfrentar os efeitos do desenvolvimento da inteligência artificial da máquina, associando-a com a inteligência individual humana.

Sabemos com certeza que nas fronteiras do “conhecimento máquina”, acontecem coisas improváveis e imprevisíveis – mas somente podemos “saber” a respeito do computador, na medida em que podemos saber acerca de nós mesmos. Naturalmente compreendemos a capacidade insaciável do computador para processos lógicos, mas por enquanto podemos tão-somente nos conformarmos com a sua capacidade extremamente limitada, ou incapacidade, para reproduzir outros processos humanos, tais como a capacidade inventiva e de criatividade, para reação espontânea e produção instintiva. (HUDSON, 1971, p. 55).

Ver a máquina eletrônica, exemplificada pelo computador, como um auxiliar e não um competidor, seria um caminho para superar uma educação ultrapassada, o qual poderia produzir profundas transformações sociais e culturais. O autor acreditava que a educação direcionada para a obtenção de um homem psicologicamente orientado e liberto deveria caminhar para o desenvolvimento em termos de coletividade, numa metodologia de ensino que pudesse conduzir a desenvolvimentos no campo da experiência e na qualidade do desenvolvimento individual.

Embora nos anos 1970 o acesso a computadores fosse muito restrito, estes já se encontravam em fase de aperfeiçoamento da tecnologia até então existente, numa transição entre a terceira e a quarta geração de modelos, sendo esta última conhecida pelo surgimento dos microprocessadores e computadores individuais (CURY; CAPOBIANCO, 2011).

Segundo Brandão (2018), no âmbito internacional, as universidades tiveram, nessa década, acesso ao uso das tecnologias da informação, antes monopólio das organizações militares. A Universidade de Harvard, o *Massachusetts Institute of*

Technology (MIT) e a Universidade da Pensilvânia foram as três instituições que lideraram o desenvolvimento dos computadores e da computação. Na ocasião, a IBM se juntou a referidas universidades para o processo de desenvolvimento dessas tecnologias. Para o autor, o desenvolvimento e a busca de soluções para os então chamados minicomputadores (e mais tarde os computadores pessoais) já teriam início a partir de 1961. Somente em 1981 a IBM lançou o *personal computer* – PC, que veio a se tornar mais tarde equivalente a computadores de uso pessoal (CURY; CAPOBIANCO, 2011). Estes foram ocupando aos poucos os espaços de trabalho e, bem mais tarde, nas décadas seguintes, as residências de maior poder aquisitivo.

No Brasil, após a Marinha abrir uma concorrência, iniciavam duas experiências na área da computação. A primeira instituição a montar uma equipe para o desafio foi a Universidade de Campinas – Unicamp, com seu projeto chamado *Cisne Branco*. Por sua vez, a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo também montou seu projeto, denominado *Patinho Feio*, e ganhou a concorrência. Com a criação do *Patinho Feio*, um computador feito no Brasil, em 1971, foi dado o primeiro passo na indústria nacional de informática (GALILEU, 2015).

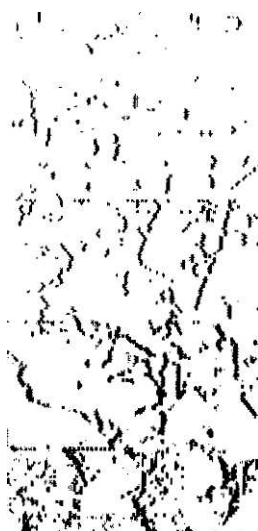
No âmbito das artes visuais, já em 1968, pela primeira vez no Brasil, Waldemar Cordeiro iniciou o desenvolvimento de uma pesquisa de arte no computador (Figura 8), alcançando reconhecimento internacional. Depois, em 1971, organizou em São Paulo, na Fundação Álvares Penteado - FAAP, a exposição intitulada *Arteônica*, de caráter internacional, sobre o uso dos meios eletrônicos na arte (CPDOC – FGV, [20-], não p.).

FIGURA 8 – GENTE GRAU 1



Waldemar Cordeiro / Raul Fernando Dada/ J. Soares Sobrinho, *Gente Grau 1*, 1972/1973, computer out put, 63,5 x 30,5 cm. Centro de Computação do Instituto de Arte da Unicamp.

FIGURA 9 – GENTE DERIVADA



Waldemar Cordeiro / Raul Fernando Dada/ J. Soares Sobrinho. *Gente derivada*, 1972/1973, *computer out put*, 126 x 60,5 cm. Centro de Computação do Instituto de Arte da Unicamp.

Entre alguns passos deste trabalho de Cordeiro, que compôs uma série de derivações de imagem, constavam:

Escolher uma imagem; digitalizá-la; preparar os cartões com os dados da imagem digitalizada; escrever um programa para efetuar a operação "derivar"; preparar os cartões com o programa; alimentar o computador com os cartões de dados da imagem digitalizada; alimentar o computador com os cartões do programa; rodar o programa. (ARTEÔNICA, 1995).

Os passos mais definidores do artista, entretanto, seriam aqueles que iriam além das operações previstas pelo programa utilizado. Na procura de uma derivação da imagem, o artista e seus colaboradores procuravam sua distorção por meio de cálculos numéricos.

Essas preocupações com a inserção da computação na vida cotidiana e nas possibilidades artísticas permeavam as discussões de Hudson. De certo modo, o professor investia em diferentes materialidades, novos modos de ver, desmistificação da relação homem/máquina e na libertação da mente, interesse manifestado em diversos textos e nos temas *Tecnologia Criadora* e *Novos materiais e novas atitudes*, inclusos no módulo 2 do discutido curso Educação Criadora, realizado pela EAB em 1971.

Em seu retorno ao Brasil, o artista inglês esteve dessa vez em Curitiba, em abril de 1974, para ministrar o curso *Arte e Criatividade*, oferecido no Centro de Criatividade, a convite da Fundação Cultural de Curitiba. O curso foi destinado para o

aperfeiçoamento de professores em Educação Artística, visando dar uma nova dimensão à criatividade humana e propondo os mais diversos processos de sensibilização humana e uso de novos suportes (ARAÚJO, 1974). Sobre a possibilidade do exercício da criatividade, o professor afirmava que esta não poderia ser ensinada de modo direto. O que se poderia fazer seria “facilitar o ambiente, a situação, as condições necessárias; fornecer os instrumentos e materiais para que a criatividade se processe, e até mesmo uma criança poderá em tais circunstâncias se expressar de uma maneira criativa” (ARAÚJO, 1974, p. 1). Para ele, todas as pessoas seriam criativas e só precisariam encontrar meios para acionar a sua própria criatividade. De algum modo, o conhecimento, as várias experiências e o contato com diversos materiais poderiam dar condições para isso.

As ideias de Hudson sobre esse tema podem ser encontradas também no texto de fundamentação da Educação Artística para a 5ª a 8ª série, do currículo elaborado pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Paraná em 1975, analisado anteriormente:

Não se deve pensar que a atividade criadora consiste apenas em pintar, desenhar, cantar: tudo o que possa servir de incentivo para o aluno resolver um problema, de forma original e independente, contribuirá para seu crescimento criador. Algumas tábuas, pregos, caixotes, enfim, todo e qualquer material variado será estimulante para a criação artística (vide Tom Hudson). (PARANÁ, 1975, p. 110, grifo do autor).

A compreensão do autor sobre a arte e suas relações com a educação, especialmente no que se refere à criatividade e ao uso de materiais não tradicionais, fora do universo da pintura, do desenho, da gravura e da escultura, aparecem não só nessas diretrizes estaduais, mas também em projetos elaborados na Escolinha de Arte do CEP e que serão abordados mais adiante. Cabe uma observação, contudo, que, apesar de essa orientação constar na fundamentação da SEEC, o que se vê nas sugestões apresentadas anteriormente (quadro 6) é apenas uma indicação nessa direção, a exemplo da pesquisa com madeira associada a outros materiais, na última sugestão para a expressão plástica.

Algumas dessas ideias de Hudson parecem ter servido de inspiração a um dos textos guardados já mencionados. Especificamente em um deles, intitulado *Criatividade na educação ou Educiação*, pertencente ao que se poderia denominar de produção de conhecimentos pedagógicos em arte do grupo da Escolinha do CEP,

e que a princípio comporia o curso de *Educação Artística Criadora*¹⁰⁸ ou *Educação Criadora*, foi elaborado pelo professor e coordenador Roaldo Roda [197-]. O próprio título *Educiação* já mostra um exercício criativo por parte de seu autor, como em várias partes discutidas a seguir.

Em uma das epígrafes, o autor colocava a seguinte frase, creditada a McLuhan: “as escolas dispensam, mais e mais energias preparando os escolares para um mundo que já não existe” (MACLUHAN, 1969 apud RODA [197-], p. 1). Embora a obra *O meio são as massa-gens*, de 1969, colocada nas referências do texto de Roda [197-], não traga essa passagem, as ideias do autor são compatíveis. Segundo McLuhan e Fiore (1969, p. 46):

Há um mundo de diferença entre o moderno ambiente do lar de informação elétrica integrada e a sala de aula. Hoje a criança da televisão está sintonizada para as notícias “adultas” de última hora – inflação, desordens de rua, guerra, impostos, crime, beldades em biquíni – e fica desorientada quando penetra no ambiente do século dezenove que ainda caracteriza o organismo educacional, onde a informação é escassa, mas ordenada e estruturada em padrões, assuntos e programas fragmentados e classificados. Esse é, naturalmente, um ambiente muito semelhante ao de uma fábrica com seus depósitos e linhas de montagem.

McLuhan se refere a um contraste entre o cotidiano vivido pela criança e a organização educacional. Sua comparação do ambiente escolar aos depósitos e linhas de montagem de uma fábrica remete à ideia de educação bancária de Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, de 1974. Segundo Freire (1987, p. 33), educador e educando são marcados por uma relação fundamentalmente narradora, na qual o educador é o agente e o sujeito “cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos de sua narração”. Assim, a educação se converte num ato de depositar – transferir valores e conhecimento –, fazendo do aluno e do professor depositário e depositante, respectivamente.

Quanto ao uso da epígrafe no texto de Roda [197-], por um lado, o professor pode ter tido a impressão de aquele ter sido um texto de McLuhan, uma vez que afirma em seguida: “Verdade realçada por todos os autores que tratam de criatividade” (RODA, [197-], p. 1). Pode também ter se equivocado com a autoria, em meio a tantos

¹⁰⁸ De acordo com o texto que compõe a Fundamentação Didático-pedagógica, entre as realizações da Escolinha de Arte do CEP ocorridas de 1961 a 1978, houve em 1971 o curso *Educação criadora*, “para a abertura do Centro de Criatividade da Prefeitura Municipal de Curitiba” (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1978, p. 11). Diante disso, há uma probabilidade de que o referido texto tenha sido escrito nesse mesmo ano do curso.

autores que abordaram o tema. Ou ainda, ter incorporado em seu texto, deliberadamente, uma interpretação das ideias do autor. Essa parece uma manifestação aludida por Chartier (2002), de que diante de um texto e de seu leitor é produzido, historicamente, um determinado sentido, assim como é construída uma diferenciada significação. O autor analisa:

Por um lado, a leitura é uma prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou fazedores de livro [...]. Por outro lado, o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. (CHARTIER, 2002, p. 123).

O uso da referida epígrafe pelo professor Roda [197-], enfim, parece encontrar-se no rol de estratégias de um autor para uma forçosa direção na leitura, de acordo com Chartier (2002). Dessa forma, o texto de Roda [197-] traz, por sua vez, indícios de apontar para uma tentativa de redirecionamento da prática docente nas atividades artísticas escolares.

Além da menção a McLuhan, o escrito de Roda [197-] apresenta algumas passagens que sugerem uma aproximação ao pensamento de Tom Hudson. Uma delas é a justificativa de que as acusações para com a educação vêm da tendência de “formar indivíduos conformistas e estereotipados e, principalmente da elaboração de currículos baseados em acúmulo de conhecimento (e o conhecimento é só uma tentativa de explicar alguma coisa)” (RODA, [197-] p. 1). Afirma ainda que a escola teria o dever de continuar a transmitir conhecimentos, não com um fim em si mesmo, mas como uma forma de uma vida mais realizada e mais humana.

Aprender de maneira criativa, de modo que afete toda a personalidade, é combinar o conhecimento que assimila com as experiências anteriores, *é procurar ser liberto e psicologicamente orientado*, é manter uma adaptação real às mutações do mundo, reconhecendo que existem diferentes maneiras de abordá-lo, conhecê-lo e senti-lo. ([197-] p. 1, grifo nosso).

Dentro disso, as maneiras diversas de abordar, conhecer ou sentir o mundo poderiam ser transformadas mediante a criatividade do indivíduo. Nesse caso, Roda [197-] convocava, de certa forma, o objetivo de Hudson (1971, p. 7) em obter um homem “psicologicamente orientado e liberto”. Contudo, conforme anteriormente

exposto, para ele, a educação¹⁰⁹ só obteria tal resultado com o desenvolvimento da coletividade e fazendo uso de uma metodologia baseada em campos de experiência e desenvolvimento individual de qualidade.

No tema da criatividade na educação, Hudson (1971b) tensiona aspectos da educação em arte inspirada no expressionismo, questiona o sistema de ensino, a metodologia, o professor e a sua formação, acusando a educação de ser desordenadamente genérica com respeito às individualidades, tempos e ritmos. Em sua visão, não há sentido na “divisão arbitrária do tempo nos processos criativos do indivíduo e quando se cogita de criar ideias” (HUDSON, 1971b, p. 13). Da mesma forma, não se justifica para o autor a ausência de uma interdisciplinaridade no ensino. Ideias dissonantes das que embasaram a Educação Artística no Brasil, nos currículos de 1º e 2º graus dos anos 1970, com carga horária de 50 minutos e sob uma premissa de ensino polivalente, englobando as diferentes linguagens artísticas.

Ao mesmo tempo que se percebe um alinhamento do texto de Roda com as ideias do professor inglês, de criatividade na educação, não há menção sobre uma metodologia de ensino específica que levasse a um crescimento no campo da experiência e na qualidade individual do aluno, tão caros para Hudson. Ao situar a criatividade no currículo, Roda [197-] indica apenas que sua preferência seria mobilizar o potencial criador em todo o assunto tratado, pois como um processo, englobaria diversos tipos de atividades, aplicáveis a todas as disciplinas e não implicaria, necessariamente, uma sistematização teórica. Essa ideia de mobilizar o potencial criativo em todo assunto tratado é alinhada ao pensamento de Kneller (1971, p. 94), que a justifica pelo fato de que “a criatividade não é um processo isolado, mas um componente de muitas espécies de atividades”.

Para embasar questões de subjetividade, atitude criativa e criatividade, Roda [197-] se utiliza também de outros autores, tais como Lawrence S. Kubie (psiquiatra e psicanalista), Carl R. Rogers (psicólogo), Abraham Maslow (psicólogo), Joy Paul Guilford (psicólogo) e George Kneller. Nas referências finais, contudo, constam mais autores que não são diretamente citados no corpo do texto, como Eugene von Fange (engenheiro e autor de textos sobre criatividade profissional), John F. Arnold¹¹⁰, Max Bense (filósofo e ensaísta), Viktor Lowenfeld (autor e professor de educação artística),

¹⁰⁹ É preciso considerar que, embora ministrasse cursos e conferências em outros países, as análises de Hudson se baseavam, especialmente, no contexto educacional inglês.

¹¹⁰ Não foi possível localizar dados sobre esse autor até o momento da pesquisa.

Clark Moustakas (psicólogo), Alex Osborn (publicitário), Paul Torrance (psicólogo) e Maria Helena Novaes, esta especificamente ligada à psicologia da criatividade.

Dos autores mencionados no corpo do texto e daqueles citados nas referências do texto de Roda [197-], apenas dois são de educação e arte, evidenciando-se assim uma considerável presença da psicologia e fornecendo pistas sobre seu entendimento sobre criatividade na educação, que parece ter se aproximado também das ideias de Carl Rogers (1970, p. 2). Sobre a responsabilidade primordial da educação, Roda ([197-], p. 2) afirma que seria “dar ao estudante o conhecimento de sua própria pessoa, pois ser criativo é realizar-se como pessoa e se tornar no que em si é potencial. A educação criadora ocorrerá quando professores e alunos se encontrarem como pessoas”.

Esse é um movimento que, na visão de Rogers (1970), envolve, de um lado, a natureza individual única e, de outro, as pessoas, os materiais, os acontecimentos e as circunstâncias da vida. Não é possível afirmar com veemência que tais ideias foram utilizadas ou apenas citadas para dar legitimidade ao texto de Roda [197-], porém, após sua frequência em diversos cursos da EAB e intenções delineadas e registradas em diversas atas, muitas delas podem ter lhe servido de inspiração.

Essas supostas ideias foram expressas em meio a uma materialidade diferenciada do texto, datilografado em tamanho ofício, com um cuidado estético em formatá-lo de modo a criar formas inesperadas em quatro passagens distintas. Na primeira, cuja ideia central acabou de ser analisada, o autor faz uso de um sinal comum na matemática:

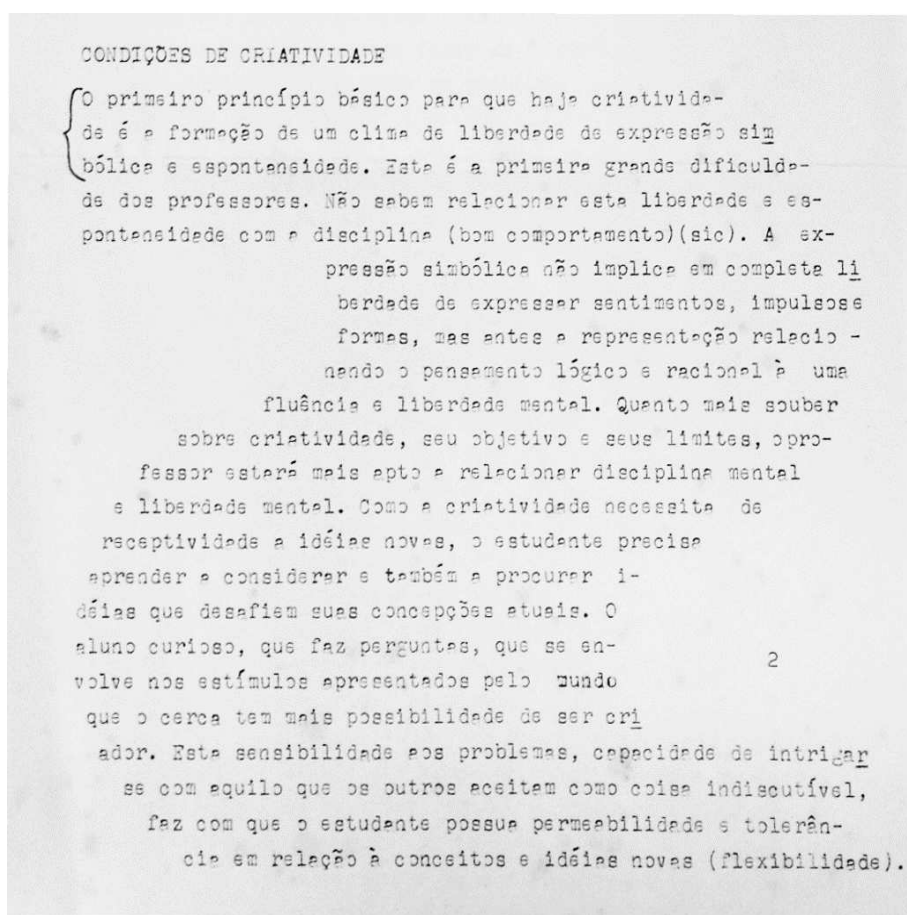
Todos os homens possuem um potencial muito definido para a atividade criativa + podendo variar de indivíduo para indivíduo + mais em função de não perceber o potencial inerente + devido à falta de exercícios e práticas + que desenvolvam a energia mental do que pelo talento ou limitações originais ++ cada um de nós constitui um padrão singular de potencialidades e tudo que oferecemos à vida ou dela recebemos jamais se repetirá ++ deveria ser encargo primacial da educação dar ao estudante o conhecimento da sua própria pessoa + pois ser criativo é realizar-se como pessoa e se tornar no que em si é potencial ++ a educação criadora ocorrerá quando professores e alunos se encontrarem como pessoas ++ (RODA, [197-], p. 2).

As tentativas de expressar criatividade no aspecto formal do próprio texto, revelam uma coerência do autor com as ideias que provavelmente tinha a intenção de compartilhar com os leitores e professores participantes do curso de reciclagem RECIPRO V. A simples troca da vírgula por um sinal matemático (+) e a do ponto por

dois sinais (++) acabam não se destacando formalmente, contudo chamam a atenção pela estranheza.

A segunda formatação inusitada ocorreu com os blocos de texto no tópico “Condições de criatividade” (RODA, [197-], p. 2), no qual o autor procura formar uma onda vertical contínua que inicia na página 2 e se estende até a página 4, remetendo à poesia concreta¹¹¹ (Figura 10). A opção pela forma ondulada talvez tenha sido inspirada por sua afirmação acerca do estímulo que deveria ser dado no âmbito educativo às ideias novas: “O jovem tem uma facilidade muito grande de incorporar o novo, haja visto como aceita imediatamente a moda ou as “ondas” da moda.”

FIGURA 10 – TEXTO CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO OU EDUCRIAÇÃO (fragmento p. 2)

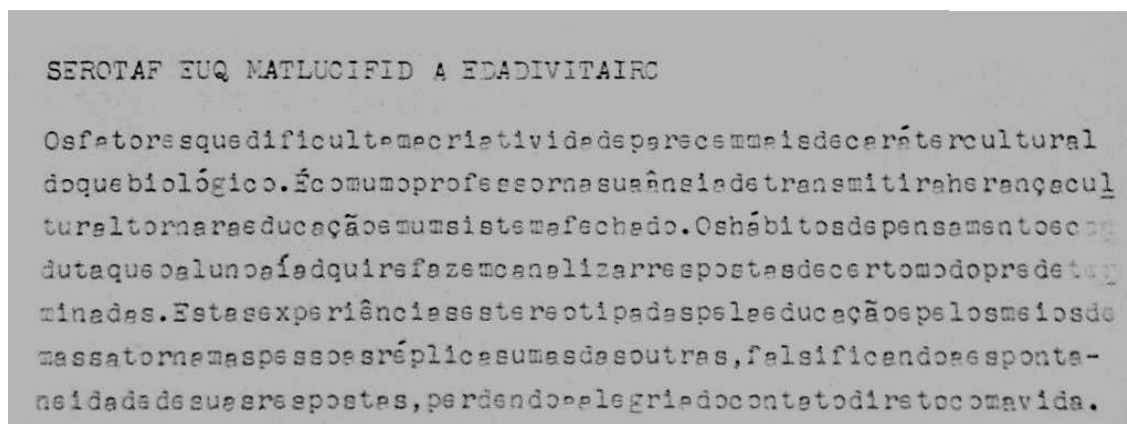


Fonte: RODA, [197-], p. 2.

¹¹¹ A Poesia Concreta fez parte de um movimento denominado Concretismo, liderado pelos poetas paulistas Décio Pignatari (1927) e os irmãos Haroldo (1929-2003) e Augusto de Campos (1931), desde o final da década de 1940, em que estes buscavam e exercitavam novas formas de expressão verbal, em diálogo com outras linguagens artísticas (pintura, escultura, música). O objetivo era lançar um olhar crítico ao veloz crescimento da civilização industrial e tecnológica. Formalmente, este movimento se evidenciou pelo apagamento da figura do “eu”, em favor do plano gráfico e visual, numa atualização de recursos que aparecem já na poesia “tradicional”, mas sem tanta ênfase: rimas; métrica; aliterações; cortes e repetições de frases ou palavras; inversões sintáticas; plasticidade da letra ou texto impressos (VOCÊ SABE..., 2010, não p.).

A terceira modificação de formatação do texto se deu no tópico “Fatores que dificultam a criatividade”. Dessa vez, Roda [197-] não só escreveu o título ao contrário como no primeiro parágrafo suprimiu todos os espaços entre as palavras, em mais uma provável tentativa de se mostrar criativo já na configuração formal do seu escrito, ou até de mostrar, por meio do rearranjo do texto, a ideia de dificuldade, discutida no parágrafo em questão:

FIGURA 11 – TEXTO CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO OU EDUCRIAÇÃO (fragmento p. 4)¹¹²

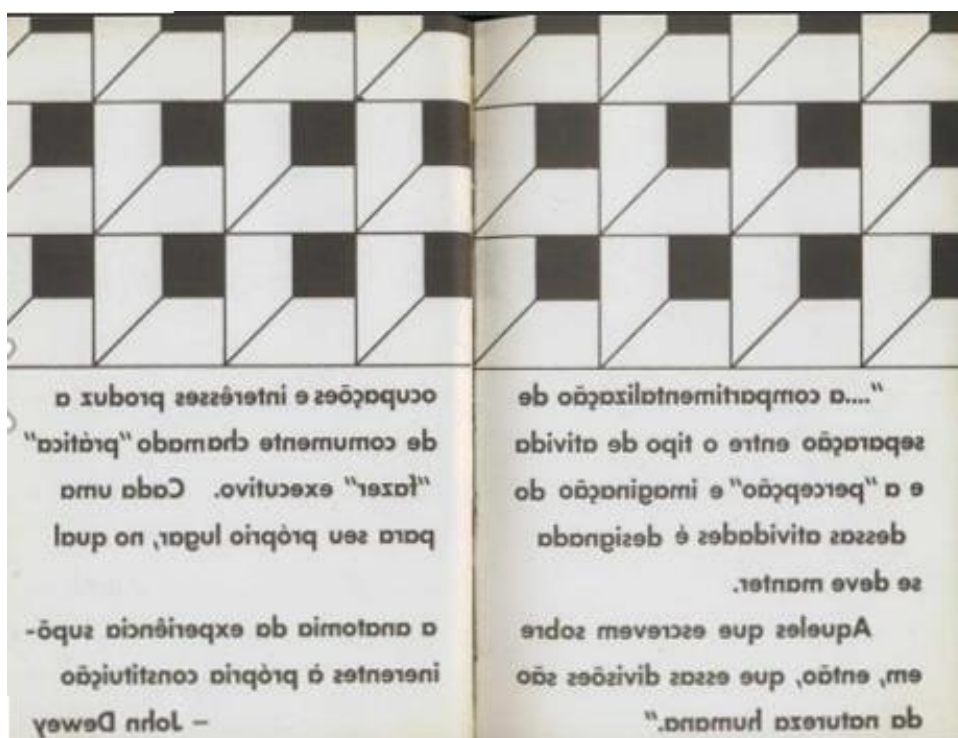


Fonte: RODA, [197-], p. 4.

O mesmo recurso usado no título visto anteriormente, com as palavras ao contrário, pode ser encontrado em uma das passagens do livro de McLuhan e Fiore (1969, p. 82-83), uma das referências do autor:

¹¹² FATORES QUE DIFICULTAM A CRIATIVIDADE - Os fatores que dificultam a criatividade parecem mais de caráter cultural do que biológico. É comum o professor na sua ânsia de transmitir a herança cultural tornar a educação num sistema fechado. Os hábitos de pensamento e conduta que o aluno aí adquire fazem canalizar respostas de certo modo pré-determinadas. Estas experiências estereotipadas pela educação pelos meios de massa tornam as pessoas réplicas umas das outras, falsificando a espontaneidade de suas respostas, perdendo a alegria do contato direto com a vida.

FIGURA 12 – O MEIO SÃO AS MASSA-GENS



Fonte: McLuhan; Fiore, 1969, p. 82-83¹¹³

Publicado originalmente em 1967 em parceria com o designer gráfico Quentin Fiore, este livro combina texto e imagem, exibindo de forma lúdica as ideias de McLuhan sobre a natureza da mídia, a aceleração da comunicação e a tecnologia daquele tempo. Após desvendado o texto da figura 12, aparentemente oculto pela alteração da forma, é possível perceber que o autor expõe parte de uma reflexão de Dewey sobre o equívoco da compartimentalização de ocupações e interesses, interpretados por muitos como parte da experiência na constituição da natureza humana.

Com relação aos alunos, Roda aponta em seu texto que antes de “despejarmos informações” sobre eles seria preciso promover situações que favorecessem a sua busca por si mesmos. “A aprendizagem precisa deixar de ser absorção para ser exploração” (RODA, [197-], p. 3). Em sua visão, o aluno, ao cultivar os sentidos, se encaminharia para formas mais exigentes de criatividade, pois assim, afinado pela

¹¹³ “...a compartimentalização de ocupações e interesses produz a separação entre o tipo de atividade comumente chamado “prática” e a “percepção” e imaginação do “fazer” executivo. Cada uma dessas atividades é designada para seu próprio lugar, no qual se deve manter. Aqueles que escrevem sobre a anatomia da experiência supõem, então, que essas divisões são inerentes à própria constituição da natureza humana.” – John Dewey. (MCLUHAN, 1969, p. 82-83).

intuição, “escutaria” a vida. Por fim, ele deveria manter-se aberto e flexível a tudo que aprendesse e sentisse.

A busca de conhecimento pelo próprio educando e a aprendizagem em forma de exploração, mencionadas pelo professor Roaldo Roda, revelam sintonia com as ideias e tendências relacionadas ao movimento pela Escola Nova, na qual há um deslocamento do foco do ensino para o da aprendizagem. Nessa visão, herança educacional dos anos 1920, o aluno tornava-se o centro do processo educacional, e em exemplos específicos como o trabalho com projetos ou centros de interesse, ele passava a ser um experimentador ativo. O papel do professor era como o de um guia da liberdade do aluno, garantido, assim, a manutenção do foco em interesses e o máximo de bons resultados (CARVALHO, 2016, p 414). O trabalho de Roda [197-] com as metodologias de ensino ativo, relacionadas aos centros de interesse ou aos projetos já vinha de sua experiência nas referidas aulas de Desenho das Classes Integrais do CEP, nos anos 1960.

O tema criatividade mobilizou fortemente a década de 1970 nas diversas áreas profissionais. Uma das decorrências disso pode ter sido a reverberação no ensino artístico que, por meio de atividades no âmbito da escola, deveria se pautar no já discutido processo e não propriamente em seus resultados.

Segundo Novaes (1971):

A formação integral da personalidade do educando será incompleta sempre que se relegar a um segundo plano a expressão criadora, sendo fundamental considerar que, para o indivíduo, o fato de expressar-se livremente é muito mais significativo que o produto propriamente criado. (NOVAES, 1971, p. 8).

No livro *Psicologia da Criatividade*¹¹⁴, Novaes (1980) mostra um envolvimento mais específico com a educação artística, até por sua íntima relação com a EAB. A obra constava na relação de livros da biblioteca da Escolinha do CEP, tendo sido referenciada no texto do professor Roda [197-] e na Fundamentação dos objetivos da Escolinha de Arte do CEP [197-], elaborada pela professora Sônia Maria Cunha. Chartier (2002), observa que não há texto fora do suporte de sua leitura e não há compreensão de escrita que não dependa das formas pelas quais chega ao leitor. Os

¹¹⁴ A edição que consta na relação da biblioteca da Escolinha do CEP é de 1971, mas a edição aqui analisada é a 5ª, de 1980. Os textos iniciais são os mesmos até o capítulo seis. Nessa quinta edição são acrescentados mais quatro capítulos: 7 – A dimensão criadora do processo educativo; 8 – Experiências criadoras para os infradotados; 9 – Potencial criativo dos superdotados; 10 – O sentido universal da criatividade.

textos mencionados, usados como referências nas escritas produzidas internamente na Escolinha para consumo nos cursos de reciclagem e até para fundamentação de suas ações, denotam intenções de validação de ideias que já estavam em circulação. Os leitores/professores visados pelo professor Roda atuavam com o ensino artístico dentro e fora da Escolinha de Arte do CEP e, portanto, consumiam, por meio dos textos produzidos por ele, também os seus autores de referência. Contudo, como afirma Barthes (1987), o texto, sendo tarefa de quem escreve, se encerra no ponto final. A apropriação de suas ideias do modo como foram enunciadas não pode ser garantida.

Novaes (1980) associa as experiências criadoras com o incremento de relações e o refinamento de descobertas pessoais, definindo a criatividade como uma função da relação transacional entre o indivíduo e o meio em que vive. A autora analisa alguns autores e suas teorias sobre criatividade e o processo criador, tais como Guilford, Rogers, Kneller, Maslow e Torrance. Num aparente alinhamento com os pressupostos de Rogers de que a criatividade está ligada a uma tendência do homem de atualizar-se e de ser as suas potencialidades¹¹⁵, Novaes (1980) afirma que as condições internas para o favorecimento da criatividade seriam as seguintes:

Abertura para novas experiências, necessidade de avaliação interna, desejo de comunicação e de participação, extensionalidade, ou seja, necessidade de estender e expandir sua personalidade para outros objetos, habilidade de manipular com conceitos e elementos diversos. (NOVAES, 1980, p. 43).

Para a autora, seria preciso criar no indivíduo tanto a necessidade da atividade criativa como da atitude criadora, a fim de promover fontes geradoras de ideias e ações criativas, desenvolvendo a aquisição de conhecimento em vários campos. Tais ideias parecem requerer uma combinação de um movimento interno do aluno com as condições externas, como salienta Vygotsky (2014). Condições essas que estariam a cargo de quem conduz o processo educativo: o professor.

Conforme apontado, Novaes (1971) enfatizava o processo na produção do aluno, pois ele poderia ajudar a criar no indivíduo a atitude criativa, gerando assim uma autonomia para o aluno. Essa valorização do processo criativo também se repetiu nos documentos orientadores da esfera estadual (PARANÁ, 1975). No âmbito da

¹¹⁵ Rogers acreditava que o ser humano tem uma tendência a se atualizar e se empenhar para se sentir realizado na direção de suas potencialidades.

Escolinha de Arte do CEP, o entendimento sobre processo e produto parece ter se alinhado a essas ideias:

Se estimulamos nosso aluno a pensar em questões novas, a procurar novas respostas, a ter ideias originais, devemos respeitar as ideias e composições que ele produz. Não quer dizer que devemos louvá-lo por *produtos sem valor*, mas levar à sério os seus esforços, desde que tenha trabalhado com sinceridade e responsabilidade. (RODA, [197-], p. 3, grifo nosso).

No que se refere aos conceitos de arte e educação difundidos na Escolinha de Arte do CEP, assim como na EAB, as associações mais recorrentes são a de livre-expressão, autoexpressão e liberdade de criação, como condições que não deveriam ser contidas nem conduzidas. À medida que os anos de 1960 e 1970 apresentaram novas pesquisas sobre a criatividade na área de psicologia, outras ênfases como a busca da originalidade nas maneiras de ver a experiência artística foram divulgadas para as escolinhas de arte de um modo geral, a partir dos autores, textos e cursos subsidiados pela EAB.

Nesse período, é possível perceber alguns indícios de destaque nas ideias de criatividade que se adicionaram à Escolinha:

A Escolinha de Arte é local onde prevalece um clima de liberdade, propício ao relacionamento das pessoas, ao treinamento em criatividade e à mudança de atitudes; é um meio natural de cultura, no qual o estudante expressa-se e comunica-se através da realização de experiências criadoras (ESCOLINHA, 1976, p. 2).

Comum na década de 1970, o termo *treinamento*, agora aplicado à criatividade, se relaciona com algumas ideias de Kneller (1971, p. 95) para o exercício de pensar criativamente. Nesse sentido, o esforço para uma promoção do pensamento criativo foi uma questão muito presente nas discussões da Escolinha de Arte nessa década. Outros autores que abordaram a criatividade e o processo criador também foram mencionados neste documento interno da Escolinha de Arte do CEP, entre os quais Paul Torrance, Abraham Moles e John G. Bell.

Na Escolinha de Arte do CEP, alguns textos guardados como o analisado de Roaldo Roda e o de fundamentação de objetivos, elaborado pela professora Sônia Maria Cunha no início dos anos 1970, enfatizaram o conceito de criatividade¹¹⁶ na

¹¹⁶ Ainda que os dois conceitos se evoquem mutuamente, não possuem o mesmo significado. Por terem sido usados em argumentações com ênfases maiores ou menores nos discursos em atas e relatórios nos anos de 1957 a 1980, são importantes na presente análise. O intuito aqui é mostrar essa mudança de acento em direção ao conceito de criatividade, muito impulsionado pela atuação e divulgação das ideias dos autores aqui tratados. Na década de 1970 houve um debate sobre uma pedagogia da

educação, porém sem invalidar o sentido da ideia de livre expressão, recorrentemente reivindicada em relatórios nas décadas anteriores. O texto de fundamentação do grupo de professores da Escolinha de Arte do CEP, datado de 1978, indicou que o exercício da criatividade e da arte contribuiria para um equilíbrio interior e para uma participação pessoal consciente do aluno. Nele são expressas algumas ideias sobre expressão livre e espontaneidade:

É pela expressão livre que o aluno consegue apossar-se de seu Eu, inserindo o que sente e o que pensa no mundo das realidades objetivas e comunicáveis que constitui o universo material e social. Através da manifestação espontânea, ele se situa no mundo que lhe é oferecido, pondo a representação da realidade no mesmo nível de suas vivências e assumindo o autêntico “tornar-se pessoa” de Carl R. Rogers. (ESCOLINHA DE ARTE, 1978, p. 4).

Disso é possível depreender que, ao sentido de livre expressão, análogo ao de liberdade de realizar trabalhos, experimentar, procurar, encontrar soluções próprias e expressar um sentimento (UM PROGRAMA..., Panorama, 1957, p. 3), dos anos iniciais da Escolinha de Arte, era adicionado o de tornar-se pessoa (potencialidade), emprestado da Psicologia. O conceito de criatividade se somaria a essas camadas, representando uma aptidão especial do espírito no sentido de reorganizar os elementos da consciência de um modo original (ESCOLINHA DE ARTE, 1978, p. 4).

A Escolinha adotaria então em seus fundamentos uma divisão do processo criativo em três fases: atitude inicial como um estado de prontidão e receptividade, elaboração mental e produto. Essas fases se inter-relacionariam o tempo todo durante sua efetivação. Embora a ênfase tenha sido na criatividade enquanto *processo*, o *produto* não seria desconsiderado. Contemplando tudo isso, o aluno deveria empregar em suas atividades uma linguagem própria, de acordo com sua inclinação e desenvolvimento.

Diante disso e considerando que um livro ou um texto muda enquanto muda o seu modo de leitura (CHARTIER, 2002), as ideias veiculadas nos referidos textos localizados na Escolinha do CEP trazem indicativos de terem sido adotadas, sendo

criatividade, especificamente da criatividade estética, que se conduzida na área artística, segundo Forquin (1980, p. 34), promoveria nos alunos a iniciativa criadora. Em si, a criatividade artística, para o autor significaria apenas uma potencialidade. “Só se tornará forma, expressão, linguagem, mediante a operação de um trabalho pedagógico” (idem). Essas ideias, publicadas no livro *Educação artística: luxo ou necessidade?* organizado por Louis Porcher (1980), foram originalmente publicadas na França em 1973.

mais relacionadas com as da psicologia da criatividade enunciadas por Carl Rogers e Maria Helena Novaes, e com os encaminhamentos sugeridos por Tom Hudson.

Esses foram alguns sinais de mudança de condução das atividades artísticas na Escolinha de Arte do CEP, ocorridos provavelmente em função do contato e aderência do corpo docente às ideias de autores e periódicos em circulação, oriundos da EAB, e a participação nos cursos mencionados. Ainda que tal aderência possa não ter se dado por todos os professores, a partir de então os sentidos de educação criadora e criatividade foram intensificados, sendo somados ao conceito de livre-expressão e provocando aparentes transformações do ensino artístico no CEP entre os anos de 1960 e 1970. As alterações também revelam um duplo resultado, uma apropriação específica do conceito de arte na educação e uma série de estratégias para mantê-lo.

2.3 EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E ESCOLINHA DE ARTE: INTERSEÇÕES POSSÍVEIS

Em 1970, ano que antecedeu a reforma educacional pela Lei n. 5.692/71, a Escolinha de Arte do CEP dispunha de uma considerável diversidade de atividades: desenho, pintura, modelagem e cerâmica, pintura de cerâmica, artes aplicadas e artesanato, técnicas de artes plásticas, música, teatro, gravura, escultura e história da arte. As demandas legislativas chegavam em um contexto no qual seus professores eram adeptos dos conceitos de arte na educação e de criatividade, vivenciados por seus alunos sob a forma de atividades livres. Invariavelmente, o conjunto traria um novo cenário para o ensino e para as atividades artísticas no Colégio.

É provável que, ainda nos anos 1960, as vivências de alguns professores e da coordenação da Escolinha do CEP já tivessem estimulado várias modificações nos modos de abordar o ensino na década seguinte. Dentre tais experiências, além do objetivo de arte na educação, é possível apontar a valorização do processo na atividade artística, impulsionado, entre outros fatores, pela psicologia (ROGERS, 1970; NOVAES, 1971, 1980) e pelo contato com as ideias de criatividade (MCLUHAN; FIORE, 1969; HUDSON, 1971; KNELLER, 1971).

De acordo com o exposto neste capítulo, uma das primeiras interseções entre as atividades da Escolinha de Arte do CEP e a Educação Artística em constituição pode ser reconhecida como a participação ativa de seus professores, bem como de seus saberes em toda a fase de implantação e nos sucessivos projetos de ensino a

serem operados na disciplina (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972h); (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972i); (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1972). A própria organização do Complexo Escolar Colégio Estadual do Paraná – 1º grau de ensino regular nos primeiros anos da década de 1970, representou uma das principais ações que contribuiu para a inserção desses saberes construídos na Escolinha para o âmbito da disciplina recém implantada (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1972).

A ata da 17ª reunião dos professores e coordenação da Escolinha de Arte do CEP anunciava que a partir de maio de 1972 seria realizado o atendimento diário de três turmas de alunos dos grupos escolares por turno (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1972, p. 25). Esses, supostamente, seriam os alunos das 5ª e 6ª séries, referidos na reunião seguinte, a qual atribuía a participação no projeto do Complexo Escolar o reconhecimento concreto da arte na educação, por meio do currículo das escolas.

No projeto das 5ª e 6ª séries do 1º grau Complexo Escolar do Colégio Estadual do Paraná, as atividades de expressão possuem carga horária de quatro aulas semanais [...]: uma para bi e tridimensional, uma para som (dadas por professores da Escolinha de Arte), uma para palavra (por professores de português) e uma para corpo (por professores de Educação Física) [...]. (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1972, p. 26).

Essas são indicações de que nesse período já eram operadas na Escolinha, provavelmente de modo experimental e provisório, as aulas de Educação Artística. Ao que parece, as linguagens artísticas organizadas por Expressões não eram trabalhadas de forma polivalente, tendo para cada uma o seu respectivo professor. O fato de haver um horário próprio para cada Expressão também aponta que, nesse projeto e no início da implantação da Educação Artística, sua organização teve um tratamento muito particular, muito próximo ao das atividades já operadas na Escolinha de Arte do CEP.

Nesse período, a constituição da Educação Artística no 1º e 2º graus de ensino não foi acompanhada da formação específica de professores em grau superior, porém havia algumas movimentações em torno do tema. Em meados de 1972, o professor Roaldo Roda, preocupado com a atuação do professor que se impunha nas diversas linguagens da Educação Artística, advertia que até aquele momento só havia formação em Artes Plásticas ou Música, dificultando a sua incursão em outras áreas. A partir de tais constatações, justificava a “necessidade da criação de um Curso para a Formação de Professores Polivalentes de Educação Artística”, no sentido de buscar

uma qualificação docente para o atendimento às várias linguagens na disciplina (RODA, 1972).

À primeira vista, essa declaração pode parecer oposta às condições adequadas de trabalho, porém, sem questionar o mérito da questão e ao tentar olhar pela perspectiva da época, talvez isso não estivesse claro nesses primeiros anos da disciplina, que comportava uma ideia de educação estética nas diversas linguagens, ao modo das escolinhas de arte. Outros pontos também são importantes para essa consideração. Primeiramente, o trabalho com tais linguagens não era problema para o Colégio Estadual do Paraná, em razão das diferentes formações dos professores de sua Escolinha de Arte. No entanto, além de coordenador da Escolinha do CEP, Roda (1972) era professor de Didática e Prática de Ensino de Desenho da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná e naquele momento estava propondo um currículo “como uma das habilitações específicas da Faculdade de Educação”, no intuito de equiparar a formação do professor à realidade da Lei.

As licenciaturas para esse fim foram implantadas no Brasil a partir de 1973 e em Curitiba, a Universidade Federal do Paraná – UFPR abriu vagas, em 1975, para a licenciatura curta e plena em Educação Artística. Em 1976, a Faculdade de Educação Musical do Paraná, ofereceu para o âmbito estadual, por sua vez, as licenciaturas curta e plena para essa área (SANTINI, 2016).

Nesse contexto, os professores que atuavam na Escolinha do CEP e que operaram a implantação do novo ensino tinham outras formações, tais como: Licenciatura em Desenho e Pintura com Didática em Desenho (Escola de Música e Belas Artes do Paraná), Licenciatura em Educação Musical e Musicoterapia (Faculdade de Educação Musical do Paraná), Letras, Especialização em Literatura, Pedagogia, Psicologia e Ciências Sociais¹¹⁷. Além dessas, alguns haviam feito cursos de Desenho e Artes Aplicadas¹¹⁸ no CEP (1959; 1960); Artes Plásticas na Educação - CAPE¹¹⁹ (1967; 1971; 1972) na Casa Alfredo Andersen; de Educação criadora (1971) na EAB; Movimento Escolinhas de Arte (1972) na EAB; e Arte e Criatividade (1974) na Fundação Cultural de Curitiba (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1975a).

¹¹⁷ Embora não tenha localizado nas fontes as instituições dos cursos restantes, estes eram oferecidos na Universidade Federal do Paraná e na Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

¹¹⁸ Trata-se do já referido curso criado originalmente por Guido Viaro e Eny Caldeira (Osinski, 2008)

¹¹⁹ Sobre o CAPE, ver pesquisa de Ricardo Carneiro Antonio (2008) “Arte na educação: o projeto de implantação de escolinhas de arte nas escolas primárias paranaenses (décadas de 1960-1970”.

Tal contexto remete a outro importante ponto de interseção a ser destacado, também relacionado ao processo de implantação das novas diretrizes curriculares, o do compartilhamento das ideias sobre arte e educação, defendidas pela Escolinha de Arte do CEP, na composição de saberes da disciplina da Educação Artística, diretamente no mesmo espaço escolar. É importante lembrar que, para o corpo docente da Escolinha, arte na educação significava que “a educação não deve[ria] ser feita só através de disciplinas intelectualizadas, mas também através da arte” (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1966, p. 10). Essas eram ideias que se baseavam na livre expressão das emoções e da imaginação criadora, conforme defendido por Herbert Read (2001).

Se, por um lado, a Educação Artística iniciada no CEP teve na sua base os saberes da sua Escolinha de Arte, por outro, a racionalidade instituída pela Lei n. 5.692/71 a fez buscar incluir, nesse processo, a elaboração de novos projetos e a adoção de técnicas instrumentais de ensino da Educação Artística. O relatório interno de 1974 expressa que a Escolinha de Arte do CEP estava integrada ao processo curricular de forma complementar, adotando pela primeira vez o trabalho com projetos. A nova estrutura partiria de uma intenção de diferenciação entre atividade de expressão, Escolinha de Arte e Educação Artística. Essa diferenciação pretendia se pautar em uma filosofia pedagógica que buscasse equilibrar arte e educação e que resultasse na adequação entre processo e produto nas atividades dos alunos (ESCOLINHA DE ARTE, 1974, p. 3).

Dessa maneira, a oferta de atividades partiria de uma “revalorização do elemento a ser trabalhado: papel, barro, materiais inaproveitáveis¹²⁰ industrialmente, palavra, som” (ESCOLINHA DE ARTE, 1974, p. 3). Essa providência teria reorientado não só as atividades, mas também os modos de as tratar. Cada elemento mencionado seria trabalhado em sua respectiva sala. A tentativa de transformar as atividades em projetos parece revelar efeitos do exercício de pensar “criadoramente” proposto por Kneller (1971, p. 95) e indicado por Hudson em seus cursos e textos. Por outro lado, esse também era um movimento em atendimento às demandas do próprio projeto de implantação da Lei. Outra relação pertinente de se observar é que no rol de conteúdos presentes no quadro 7, que dispõe de algumas sugestões para a Educação Artística

¹²⁰ Nos relatórios mencionados não há clareza sobre qual material se tratava. No entanto, pela recorrente menção do uso do couro e da madeira, é possível que tenha se tratado de partes não utilizáveis para algumas empresas do setor, na fabricação de produtos ou na distribuição de matéria-prima.

no âmbito estadual de 1975, foi incluída a pesquisa envolvendo materiais diversos, tais como madeira, arame, cola, plástico e vidro.

No referido projeto que designou salas diversas de atividades, a procura por ideias originais, com ênfase no desenvolvimento da criatividade no aluno, podia ser verificada em alguns relatórios de 1974. O documento referente à *sala do papel* do período da tarde, por exemplo, mencionava: “Após a surpresa inicial, formou-se uma clientela constante que conseguiu bastante desenvolvimento no decorrer do semestre, através de experiências e soluções diversas, numa nova visão do material” (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1974d, p. 2). A proposta da *sala do papel*, além da exploração dos seus vários tipos em elementos plásticos expressivos, era a da utilização do material expressivo de maneira renovada, em formatos bi e tridimensionais.

Entretanto, outro relatório dessa sala, mas do período noturno, menciona uma dificuldade inicial dos alunos em aceitar as atividades de exploração e transformação do papel. Isso só foi superado na medida em que alguns foram se motivando com os resultados e tendo seus trabalhos expostos. De certo modo, o que se percebe é que, diante daquela circunstância discente, o currículo foi mantido, na expectativa de que os alunos se adaptassem. Na visão de Forquin (1992), essa decisão contraria uma ideia de currículo real que, distinto do formal, permite que professores selecionem temas ou que enfatizem um ou outro aspecto.

Sobre a mostra de trabalhos, uma prática inerente à Escolinha de Arte do CEP, esse relatório afirma que a seleção de produções para a exposição semestral teria sido “de acordo com a evolução do produto individual, qualitativamente” (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1974e, p. 1). Pelo exposto na discussão sobre criatividade, aquela ênfase e valorização do processo a ser vivido pelo aluno, vista anteriormente, não teria escapado à contradição na condução das atividades artísticas. Na realização das constantes exposições, o critério dos professores de seleção por trabalhos de maior qualidade parece ter sido o que mais lhes fazia sentido. Desde os anos 1960, era recorrente a seleção dos melhores trabalhos dos alunos por outros motivos também. Em 1965, na ata da primeira reunião da Escolinha de Arte do CEP, havia sido instituída uma comissão de professores com o seguinte fim:

Um aluno faz o trabalho, outro pinta e um terceiro compra, portanto a finalidade da comissão será julgar se o trabalho poderá ou não ser vendido, como também selecionado para o “Museu da Escolinha”, [...], concorrendo para o melhor entendimento com os alunos. (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1965a, fl. 3).

Ao que parece, a comissão de professores teria o papel de julgamento dos trabalhos dos alunos, não somente para selecionar trabalhos para venda ou exposição no museu, mas também para ter um certo controle na divisão do resultado da vendagem, caso mais de um aluno estivesse envolvido na produção de um trabalho. O tema “venda de trabalhos de alunos” foi registrado novamente em ata, no final de 1968. Na ocasião, entre as diversas pautas, foi discutido que, no ano seguinte, a Escolinha teria uma *boutique*, atendida por discentes, onde seriam vendidos os trabalhos dos alunos (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1968, fl. 3). Essa era uma prática comum a outras escolinhas de arte. Segundo Osinski (2006, p. 314), no final da década de 1950, as exposições infantis do CJAP também se converteram em “significativa fonte de renda, quando os trabalhos das crianças, em especial as cerâmicas, começaram a ser vendidos para arrecadar fundos para a compra dos materiais de custo mais elevado, como as tintas para cerâmica”.

A permanência de critérios de escolha para com a produção dos alunos, nos anos 1970, período no qual se valorizou tanto o processo criativo nos textos legais ou nos produzidos e consumidos na Escolinha e na disciplina de Educação Artística, revela mais um aspecto contraditório na condução das atividades e da disciplina. Por outro lado, esse ponto mostra que a escola não pode ser vista como passiva, apenas como um lugar que recebe o que a sociedade produz culturalmente (CHERVEL, 1990).

A *sala da sucata* era experimental e foi utilizada para o trabalho com materiais não aproveitáveis comercialmente. Segundo o relatório, as atividades realizadas nessa sala foram as que tiveram um maior rendimento nos turnos da manhã e tarde, obtendo resultados educativos além do previsto. Já o trabalho desenvolvido na *sala de materiais moldáveis* se debruçou sobre o “domínio evolutivo dos níveis expressivo, produtivo e inventivo” proporcionando ao aluno novas habilidades e maturidade individual. A *sala da palavra*, por sua vez, visava o processo lúdico e criativo no exercício da expressão pela palavra. Finalmente, a *sala de som* “ofereceu oportunidades de autorrealização, de forma sistemática, por meio da expressão

sonora e o conhecimento e identificação dos instrumentos musicais e a maneira de operá-los corretamente” (ESCOLINHA DE ARTE, 1974, p. 3, grifo nosso).

Os relatórios da *sala do papel* e dos *materiais moldáveis* apontam para uma relação muito próxima à proposta de novas atitudes com os materiais para uma vida criadora, apontada por Hudson no referido curso Educação Criadora, conforme o quadro 8. Contudo, a expressão “domínio evolutivo” dos níveis expressivo, produtivo e inventivo parece um tanto contraditória, indicando uma ideia de progressão, de contínua melhora de um nível sobre o outro. Nesse sentido, é preciso considerar que o conceito de evolução se fazia bastante presente nos conteúdos mínimos para a Educação Artística prescritos pela Indicação do CFE n. 36, de 7 de agosto de 1973, em razão da Lei n. 5.692/71 (SANTINI, 2016).

Nesse momento, os professores estavam tendo que lidar com o corolário de exigências racionais da reforma educacional vigente, tais como o estabelecimento de objetivos gerais e instrucionais, de estratégias etc. Na sala de sucata, foi desenvolvido o projeto *Atacus*¹²¹, que previa atividades com madeira, couro, tecido e metal. Com relação à madeira, o trabalho do entalhe foi relatado como de muita dificuldade, indicando sua manutenção para o turno da noite, desde que tivesse maior flexibilidade de uso. Com o couro, apesar de elogios ao material e dos resultados positivos com os alunos, foi mencionada a dificuldade em manter as atividades sem a relação direta com o artesanato. O tecido teve bons efeitos quando trabalhado em conjunto com outros materiais como papelão, madeira e metal. Esse material foi o que mais “despertou o interesse e criatividade de todos os alunos dos três turnos” (ESCOLINHA DE ARTE, 1974, p. 11). O relato, ao mesmo tempo que revela a dificuldade de não manter a relação com o artesanato pelo tipo de materiais, também aponta para uma ênfase neles, bem como a ausência de um trabalho pautado em temas, problematizações ou mesmo projetos coletivos de alunos, numa visão de educação criadora, como defendia Hudson (2009b) e o próprio Roda [197-].

Na visão dos professores, expressa nos relatórios das respectivas salas, trabalhar com um projeto como técnica de funcionamento serviria de apoio, mas não deveria ser seguido à risca. Os docentes apontavam diversos pontos positivos daquele trabalho experimental, entre os quais a “visão mais ampla dos materiais; emprego do material de uma forma diferente [...] por exemplo: couro que não foi

¹²¹ Embora não tenha havido uma explicação pontual nas fontes, a denominação *Atacus* corresponde à palavra *Sucata*, escrita de trás para frente.

empregado para artesanato, mas como um produto mais criativo¹²². Além deste, foi citado o desenvolvimento da criatividade, a liberdade para o aluno pensar, observar e realizar, mas também a memorização de instruções, o trabalho individual, a evolução individual do aluno e muito distinto do conjunto, o de “pesquisa de ponto e linha, levando o aluno a familiarizar-se com elementos básicos da composição” (ESCOLINHA DE ARTE, 1974, p. 10). Entretanto, a valorizada memorização de instruções contraria um possível percurso criativo ou mesmo a liberdade de pensamento. O cumprimento com objetivos instrucionais é um dos exemplos de um tipo de embate em atividades e disciplina artísticas, ocasionado pela racionalidade da Lei n. 5.692/71.

Dentre os pontos negativos, também apontados pelos professores da *sala de sucata*, foram listados: as contingências de uma sala experimental, as dificuldades de aquisição de matéria-prima, o reduzido crescimento provocado pelo trabalho com um único material, a restrição financeira e a baixa qualidade da matéria-prima e do instrumental, entre outros. É importante frisar que a proposta dessa sala era a experimentação com diversos materiais, porém o significado de sucata abrangia um trabalho com “matérias-primas e objetos industrializados considerados comercialmente inaproveitáveis” (ESCOLINHA DE ARTE, 1974, p. 3). Conforme referido anteriormente, pela recorrente menção do uso do couro e da madeira, é possível que se tratasse da venda de partes ou restos não utilizáveis por algumas empresas do setor, na fabricação de produtos ou na distribuição da matéria-prima. Nos relatórios da *sala do papel*, *sala da sucata*, *sala do som* e *sala dos materiais moldáveis* aparecem queixas relativas a uma resolução ordinária que exigia o uso de crachás pelos alunos da Escolinha. Enquanto alguns professores a viam como uma forma de destaque para os alunos, outros afirmavam ser uma boa alternativa “para disciplinar alunos que borboleteam (sic) na Escolinha” (ESCOLINHA DE ARTE, 1974, p. 22).

¹²² Embora esse produto não tenha sido exemplificado em relatório, supomos ter se tratado de algo feito de forma inovadora e não apenas destinado para simples uso. Segundo Mário de Andrade (1938, p. 4), “o artesanato é uma parte da técnica da arte, a mais desprezada infelizmente, mas a técnica da arte não se resume ao artesanato. O artesanato é parte da técnica que se pode ensinar, mas há uma parte da técnica da arte que é, por assim dizer, a objetivação, a concretização de uma verdade interior do artista”. As afirmações do autor ajudam a pensar que, ainda que as fronteiras entre artesanato e arte pareçam borradas, existem elementos tais como a técnica, a repetição e a criação que ora os aproximam, ora os diferenciam.

Tal providência aponta para uma tentativa do corpo docente e da coordenação de lidar internamente com as determinações vindas de instâncias superiores, que acabaram por aumentar em demasia o número de alunos nas instalações, provavelmente baseadas num sentido de organização, mas também para diferenciar seus frequentadores dos alunos da Educação Artística, bem como dos originários das escolas que formavam o Complexo Escolar. Ao que parece, para a composição do projeto de implantação da Educação Artística, o corpo docente da Escolinha de Arte do CEP ainda não tinha como prever as dificuldades quanto ao número de alunos que transitariam na Escolinha. Da mesma forma, a experimentação, no mesmo espaço, do ensino de uma disciplina recém-criada e da orientação de atividades livres teria sido algo muito novo.

Outro desdobramento ocasionado pelas demandas da Lei na Escolinha de Arte do CEP foi a elaboração das técnicas de ensino, apresentadas durante a realização do RECIPRO III, em 1974, para as diversas atividades, tais como *sala de materiais moldáveis*, *sala de palavra*, *sala de papel*, *sala de pintura*, *sala de som* e *sala de sucata*, bem como para a Educação Artística. Para cada sala foram escolhidas três técnicas, sendo cada uma delas elaborada por um professor. A *sala de pintura*, no entanto, apresentou apenas uma técnica, a de ensino individualizado por meio de fichas. Essa apresentação contou com uma exposição sobre o funcionamento dessas fichas, seguida de alguns modelos de fichas a serem aplicados para os alunos. (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1973). As referidas fichas (Figuras 13, 14 e 15) se assemelham com os esquemas de aprendizagem, conhecidos como *instrução programada*.

FIGURA 13 – FICHA MODELO DE NOÇÕES

FICHA DE NOÇÕES - 1

ESTUDO DAS CORES - Espectro solar.

A luz é o agente físico que nos permite ver a cor. A luz solar, também chamada luz branca, é formada por diversas cores. Se colocarmos um prisma triangular de tal forma, que por ele possa passar um raio de luz solar, veremos que este muda de direção e se decompõe em sete outras cores, assim distribuídas numa faixa luminosa: VERMELHO, ALARANJADO, AMARELO, VERDE, AZUL, ANIL e VIOLETA.

Quando a luz incide sobre um corpo, este absorve uma parte e difunde outra. A cor de um objeto depende da luz por ele difundida. Uma flor é vermelha porque não absorve os raios vermelhos da luz branca.

Se um objeto absorve todas as radiações luminosas, sem difundir nenhuma, será negro. Caso contrário, se difundir todas as radiações, será branco.

Fonte: ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1973

FIGURA 14 – FICHA DE EXERCÍCIOS

FICHA DE EXERCÍCIOS - 1

COMPLETE:

1. A _____ é o agente físico que nos permite ver a cor.
2. A luz solar é também chamada luz _____.
3. Quando um raio de luz solar passar por um prisma triangular, _____-se-á em _____ outras cores.
4. As cores que formam o espectro solar são: _____, _____, _____, _____, _____, _____, _____.
5. A cor de um objeto depende da luz por ele _____.
6. Um corpo é negro porque _____ todas as radiações de luz.
7. Um objeto que difunda todas as radiações luminosas que recebe será _____.
8. Um objeto é azul porque não _____ o azul do espectro solar.

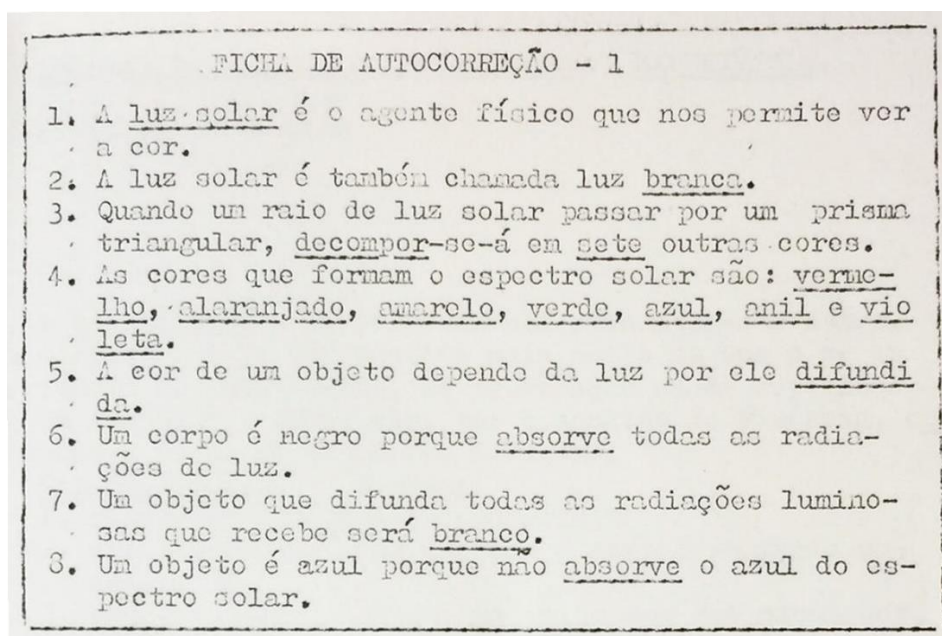
Fonte: ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1973

A instrução programada foi pensada por Skinner (1972) em uma abordagem comportamental. Por meio dela se pretende “uma relação direta entre a aprendizagem

e determinadas mudanças de comportamentos e estímulos que ocorrem no meio no qual os indivíduos estão inseridos” (FAHEINA, 2014, p. 276). Nessa concepção, a educação se tornaria mais eficaz ao funcionar como um reforço e um propulsor de mudanças de comportamento. De acordo com Evelyn Faheina (2014), no esquema de aprendizagem de instrução programada, o professor desempenharia o papel de preparar os alunos para ouvir, observar, ler, memorizar, raciocinar e redigir.

Nessa perspectiva, as fichas (Figura 13 e Figura 14) apresentadas pela sala de pintura foram elaboradas para o ensino-aprendizagem da cor. Enquanto a ficha de *Noções* fornece parte de informações sobre a teoria da cor, a ficha de *Exercícios* traz uma sequência de frases para completar a partir do texto da primeira ficha. Uma terceira ficha acompanharia ainda esse tema (Figura 15).

FIGURA 15 – FICHA DE AUTOCORREÇÃO



Fonte: ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1973

Como se pode observar, a ficha de *Autocorreção* é uma repetição da ficha de *Exercícios*, porém com as lacunas preenchidas pela palavra faltante. De acordo com a explicação presente na descrição da técnica, essas fichas eram numeradas e junto a outras ficariam sobre a mesa, numa ordem que possibilitasse a exploração individual do aluno. Se porventura o aluno não atingisse os objetivos, passaria para a ficha de *Recuperação*. Só após vencida essa etapa o aluno passaria para a ficha de *Ampliação* e finalmente, para a ficha de *Resumo*, contendo a síntese daquele conteúdo

(ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1973, p. 20). A sequência apresentada cumpre com uma racionalidade própria do ensino voltado para uma suposta eficiência. Não foi possível verificar se nessa proposta haveria um momento de experimento no estudo da cor, como seria de se supor, com temas desenvolvidos no âmbito da Escolinha de Arte do CEP.

No total, as seis salas da Escolinha e mais a Educação Artística apresentaram técnicas de ensino. Algumas adotaram as mesmas, porém a exemplo da técnica de ensino socializado, a composição variou sendo associada ora com oficinas, com seminário, com discussão livre ou com o emprego de GVGO¹²³;

Outra técnica apresentada foi a de ensino individualizado, também com variações. Nas diversificações foram associadas a instrução programada, a redescoberta, as fichas, o estudo dirigido e no caso da técnica de ensino socioindividualizado foi associada à unidade de experiência;

Em número bem menor, foram apresentadas técnicas menos comuns, mas que fechavam um sentido para o trabalho com arte, como a técnica de trabalho diversificado, a técnica de Pesquisa, a técnica lúdica e, por fim, a técnica baseada em experiências anteriores (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1973).

Para uma análise mais detalhada dessas técnicas de ensino elaboradas em 1973 no âmbito das atividades da Escolinha de Arte do CEP, selecionamos a que também dispunha de um relatório. Dessa forma, nos debruçamos na técnica de ensino individualizado: estudo dirigido da sala de sucata e em seu respectivo relatório de 1974, embora tenham sido elaboradas mais duas diferentes técnicas para as atividades conduzidas nessa sala: a técnica de trabalho diversificado e a técnica lúdica. Isso, em parte, fornece uma dimensão da racionalidade imposta pela Lei ao tratamento a ser dado às atividades que, em princípio, deveriam ser livres.

O objetivo posto para o estudo dirigido¹²⁴, na referida técnica da sala de sucata, foi o de “reorganizar em novos trabalhos as informações teóricas e práticas” (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1973, p. 31). A opção por essa técnica teria sido

¹²³ Grupo de verbalização e grupo de observação (GVGO), uma das técnicas apresentadas para a condução das atividades da sala de palavra, da Escolinha de Arte do CEP.

¹²⁴ O estudo dirigido foi uma técnica pensada em desenvolver uma atitude ativa nos estudos (PRADO, 2007 apud BULOTAS, 2017 p. 45. Conforme Michelle Bulotas (2017), o estudo dirigido “surgiu com a finalidade de resolver dificuldades no processo de aprendizagem dos estudantes, e focava em uma didática renovada, centrada em atividades dirigidas que os alunos pudessem resolver de forma independente e que, assim, despertassem sua criatividade”. A autora também observa que a técnica se disseminou junto da instrução programada, mais presente em livros didáticos.

por representar um instrumento mais próximo ao trabalho individualizado da Escolinha, no qual o aluno é levado a se planejar na procura de soluções para suas tarefas. O professor deveria então apresentar o material a ser pesquisado (nesse caso, o couro), os instrumentos próprios e as formas de manuseio. Mesmo sendo o estudo dirigido e individual, o professor poderia orientar caso fosse solicitado. O roteiro estabelecido por ele seria o de uma pesquisa sobre ponto e linha. Os alunos, por sua vez, por meio de exercícios pessoais, estudariam e fariam seus esboços em papel. Somente a partir daí poderiam passar à execução no couro e, ao final, apresentar seus resultados. A apreciação e a verificação do professor deveria ser individual e processual, levando o aluno a perceber e estabelecer uma crítica com seu próprio trabalho com foco na autossuperação (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1973, p. 31-32).

A escolha dos professores por técnicas de ensino muito próximas aos modos já operados nas atividades da Escolinha de Arte do CEP, no espectro das demandas da Lei, parece se tratar de uma conveniência, mas também de uma tática de obedecer desobedecendo, lançando mão de alguns novos procedimentos apenas na superfície. O uso de táticas, para Certeau (2014), tem a ver com as práticas e dissimulação ou manobras que o homem comum encontra para escapar silenciosamente ao que lhe é imposto.

O relatório da sala de sucata de junho de 1974 afirmava ter iniciado a então planejada pesquisa do ponto e linha no couro com pontos vazados ou não, e linhas lavradas ou pirografadas. Numa segunda fase, o documento afirmava ter ido além, com superposição dos elementos pesquisados, agregando por colagem o papelão e depois a madeira, obtendo assim a experiência tridimensional. Além disso, foi mencionada uma constante atenção em todas as fases do trabalho, ao estudo da textura, forma, cor, equilíbrio e composição (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1974).

Dos oito pontos positivos expressos no relatório, um apenas pode ter relação com o uso desta técnica de ensino individualizado, citado como um enriquecimento próprio, em função das novas técnicas adquiridas pelo professor. Contudo, sem enumerar, o autor do relato menciona que, diante do caráter predominantemente experimental da sala, não seria possível prever uma única linha de trabalho para o semestre. Outra sinalização não menos importante quanto à exigência de sugestão para uma racionalização nas condutas das atividades foi a de que seria

impossível pois sugerir normas seguras para uma otimização de atividade desenvolvida em *Sucata*. Tudo depende do trabalho de cada dia, do interesse do aluno e das reações [...]. Para a sala não ficar sem um objetivo por toda a semana, o ensino da técnica de corte do couro, preparo das linhas e exercícios de costura estará bem colocado, servindo de preparo para o trabalho propriamente dito. (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1974a, p. 4, grifo do autor).

Esse teria sido um arranjo provisório de objetivos, enquanto se providenciava o material principal, o couro. Um dos pontos negativos apontados foi relativo à falta de material de trabalho, entre o mês de março e maio daquele ano. O fato anuncia algumas faces da realidade do professor de então, por um lado exigido a fazer uso de uma nova lógica de organização do trabalho docente e por outro, pressionado pelas contingências materiais. Poderíamos acrescentar a esse cenário um aumento das prováveis incertezas sofridas pela Escolinha de Arte do CEP quanto à sua permanência no âmbito escolar, diante da reforma educacional.

Em 1974, por exemplo, a Escolinha tinha à sua disposição aproximadamente vinte e um professores, sendo quatro deles em função administrativa e o restante divididos em três por cada turno, contando também com um orientador para cada atividade. Além disso, cerca de oito deles exerciam suas funções em cargo suplementar (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1974a); (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA, 1976).

A manutenção dessa estrutura no período, num âmbito do ensino público estadual, provavelmente dependia de uma série de articulações e estratégias não tão visíveis facilmente. Um dos fatores que pode ter mantido a Escolinha de Arte no CEP em funcionamento por mais de vinte anos teria sido pelo fato de o Colégio ocupar uma condição de referência no Estado, pelas diversas menções, principalmente nos seus aniversários, nos jornais da grande imprensa, tais como *O Dia*, *O Estado do Paraná*, *Diário do Paraná* e *Gazeta do Povo*, bem como pela participação dos alunos em exposições locais e nacionais, entre outros fatores, compondo uma série de evidências de sua aprovação social. Nesse sentido, Goodson (1995) explica que são em complexas relações que as escolas refletem e refratam, simultaneamente, as opções da sociedade sobre qual conhecimento é culturalmente valioso num determinado momento.

Assim como nas disputas de espaço comuns às disciplinas escolares, a Escolinha demonstra, com seus constantes projetos e relatórios de professores e de coordenação, uma luta contínua e o uso de estratégias para manter suas atividades,

seu tempo e seu espaço em funcionamento. Firmando sistematicamente sua posição, a Escolinha de Arte do CEP, no relatório interno de 1980, assegurava que sua expansão se devia “ao desenvolvimento da ARTE NA EDUCAÇÃO, à atuação dos professores, ao reconhecimento de valor e apoio das sucessivas direções do CEP, bem como da Secretaria da Educação (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1980, p. 1). Essas práticas de produzir constantes relatórios, possivelmente, contribuíram para a Escolinha redimensionar suas próprias ações, assim como teriam sido importantes para justificar suas atividades perante a Secretaria de Educação e Cultura - SEEC¹²⁵ e ao próprio Colégio.

Diante das muitas incertezas vividas pela Escolinha nos anos 1970, as referidas técnicas de ensino apresentadas no RECIPRO III teriam sido elaboradas, provavelmente, na esteira das adequações em função da Lei. Mesmo na ausência de um relatório de professores para compor a análise, é relevante discutir também as técnicas elaboradas para a Educação Artística e apresentadas no RECIPRO III. Foram elas: Técnica de ensino individualizado – Instrução programada; Técnica de ensino baseada em experiências anteriores e Técnica lúdica. Em boa parte delas constava entre as referências a obra *Introdução à Didática Geral*, de Imídeo Guiuseppe Nérice, publicada em 1960 pela Editora Fundo de Cultura¹²⁶ S.A. e nos anos 1970 pela Editora Científica no Rio de Janeiro. Segundo Sá (2011), a obra pode ser considerada um dos manuais pedagógicos representativos da Escola Nova.

De acordo com Nérice (S.d.¹²⁷, p. 278), “técnica de ensino é o recurso didático de que se lança mão para efetivar momento ou parte do método na realização da aprendizagem. A técnica representa a maneira de se efetivar um propósito bem definido do ensino”. Para o autor, estas seriam formas de estímulo e de orientação imediata da aprendizagem. Nérice (S.d.) aborda conjuntamente métodos e técnicas, afirmando que o primeiro é mais amplo, mas que os conceitos de método e de técnica ainda não estavam bem esclarecidos e poderiam causar controvérsia. Na *Introdução*

¹²⁵ De acordo com relatos de alguns professores, proferidos durante a visita aos arquivos, desde aproximadamente o início dos anos 2000 as atividades da Escolinha de Arte teriam sido denominadas e fixadas na SEEC como arte e desenho. A partir de então se dispensaria a justificativa anual dos professores e coordenadores, isentando-lhes da preocupação com a possibilidade de extinção da Escolinha.

¹²⁶ De acordo com José Junior (2019), essa editora foi um dos mais importantes selos editoriais nos anos 1960, dentro da área técnica.

¹²⁷ Como o autor aborda também no sumário a escola de 1º grau e de 2º graus, sugere-se que o livro, em análise, seja da década de 1970.

à *Didática Geral*, por exemplo, ele se refere a métodos de ensino individualizado e de ensino socializado, e não *técnicas*.

Na primeira técnica referente ao RECIPRO III, a de ensino individualizado, foram explicadas a caracterização, as vantagens e a informação para o aluno sem, no entanto, associá-las a algum tema da disciplina. O estudo por instrução programada era baseado em “quadros de ensino”, os quais deveriam ser lidos e preenchidos conforme suas instruções, passo a passo. Após ser dada a resposta a cada quadro, esta poderia ser conferida no final deles ou em folhas à parte (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1974, p. 2). Exemplos desses quadros/fichas acabaram de ser apresentados para o aprendizado da cor (Figura 15), nas atividades de pintura da Escolinha.

A segunda técnica de ensino baseado em experiências anteriores se propôs ao aprimoramento da percepção com base em uma das leis do arquiteto romano Marcos Vitruvius¹²⁸: “Para que um espaço dividido em partes desiguais resulte agradável e estético, deverá haver entre a parte menor e a maior a mesma relação que entre a maior e o todo” (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1973, p. 35). De modo sucinto, o planejamento foi composto de uma apresentação e comentários sobre a lei de Vitruvius, determinações teórico-práticas do tema, material de apoio, exercícios, práticos, aplicações e avaliação. A presença de uma referência tão remota como a de Vitruvius, em meio a um discurso moderno, indica não só uma contradição, mas uma evidência de que o corpo docente da Escolinha de Arte do CEP não compartilhava as mesmas concepções de ensino de arte.

Para as referidas determinações teórico-práticas do tema, foram listados os seguintes materiais de apoio: cartazes, slides, fotografias, embalagens etc. Porém, suas breves especificações não deixam visíveis quais seriam as experiências prévias, se qualquer uma acerca da percepção ou alguma mais específica. Estas, provavelmente se revelariam com os exercícios práticos, tais como: “colocar um elemento vertical numa área retangular com dimensões quaisquer; colocar um elemento circular numa área retangular com dimensões quaisquer; colocar um corpo

¹²⁸ Marco Vitruvius Pollio nasceu, provavelmente, em 88 a.C. e faleceu em 26 a.C., período de significativas alterações na arquitetura romana. Foi arquiteto, engenheiro, agrimensor, pesquisador e teórico romano. Vitruvius ficou conhecido por seu Tratado de Arquitetura, composto por dez livros, que continham informações sobre arquitetura, planejamento urbano, ordens gregas, técnicas, edifícios públicos e privados, materiais de construção, mecanismos de aplicação civil e militar, relógios e máquinas hidráulicas (LEÃO, 2018)

de letras numa área retangular com dimensões quaisquer” (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1973, p. 35).

Quanto às aplicações, o planejamento apontou que o trabalho com a percepção poderia ser aproveitado na propaganda, na decoração, nas artes plásticas, nas embalagens, na fotografia e nas artes gráficas. Esse encaminhamento parece ter relação com os fundamentos da linguagem visual, disciplina presente nas indicações do MEC para o currículo mínimo da Licenciatura em Educação Artística, em 1973. Supostamente, os exercícios mencionados são apenas exemplos. Porém, não há indicação clara das relações desse exercício com as aplicações mencionadas.

A apresentação formal de um planejamento com técnicas diversas num encontro de reciclagem de professores não torna visível todo o seu encaminhamento e por essa razão vários pontos são passíveis de questionamento, como o de não ser possível observar o uso das experiências anteriores do aluno na referida técnica. Provavelmente, o que não aparece foi debatido e explicado diante de eventuais indagações. Porém, é válido destacar as relações desse intento com os conceitos presentes. Conforme discussão anterior, a ênfase sobre a experiência na educação tem raízes no conceito de experiência de Dewey (1976) e esteve presente nas normas oficiais que incorporaram a Lei n. 5.692/71. Conforme o autor, a experiência na educação se daria num processo contínuo, retomando elementos, estendendo-se para além dos envolvidos e abrangendo a todos com quem se interage.

A princípio, mesmo tendo sido formulado pela própria Escolinha, esse planejamento da Educação Artística na referida técnica parece seguir os passos de uma aula tradicional, com exposição do assunto, exercícios e avaliação, formato similar ao das outras disciplinas e, supostamente, distinto das suas atividades extracurriculares. Chervel (1990) explica que, na elaboração da disciplina, a escola procura construir o ensinável. Nesse contexto de reforma educativa, a Escolinha de Arte do CEP, que foi criada e mantida no interior do Colégio, parece ter buscado naquele momento inicial ajudar a formatar o ensino da disciplina de um modo equivalente ao das outras.

Outra proposta que compôs o RECIPRO III foi a técnica lúdica, que objetivou fixar o conteúdo *Semana de Arte Moderna de 1922*, por meio de um debate entre equipes de alunos, e integração num espírito de competição. Na caracterização, a técnica foi referida como uma atividade recreacional com finalidade educativa, também chamada, segundo o documento, de “jogo-aprendizagem” ou “brinquedo-

trabalho”. Nela, o aluno se exercitaria em uma aprendizagem dentro de um caráter de jogo. Outro aspecto familiar na escolha dessa atividade foi a finalidade recreativa, indo ao encontro às propostas iniciais na Escolinha de Arte do CEP. Mesmo não tão visível nos anos 1970, essa é uma das camadas de significados nos objetivos das atividades ali conduzidas. Chervel (1990) adverte que, em períodos transitórios, os princípios são submetidos a turbulências. Contudo, o sistema anterior continua ao mesmo tempo que o novo se instala. Ou seja, ao ter que lidar com as mudanças impostas pela reforma educacional e propor uma forma de ensino lúdico para a Educação Artística, a Escolinha de Arte mantinha parte de sua tradição inicial recreativa.

Para a fixação do referido conteúdo da Semana de Arte Moderna de 1922, foi escolhido então um jogo de loteria esportiva, com duração de uma ou duas aulas de 50 minutos, para o qual os alunos teriam um tempo de preparação e uma data fixada para o debate. Os próprios alunos elaborariam as perguntas, com um número previamente estabelecido e as respectivas cartelas, segundo um modelo. Finalmente, a avaliação, em forma de conceitos, ocorreria com base na classificação das equipes no debate (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1973, p. 36).

Ainda que num primeiro momento o uso do jogo na técnica lúdica possa parecer reiterar uma ideia de simples atividade em Educação Artística, sua realização dependia de uma considerável pesquisa e um percurso do aluno em aprender por si mesmo. A possibilidade do jogo se baseava não somente nas suas regras e modo de jogar, mas principalmente no conhecimento sobre o tema lançado. Contudo, há uma certa mescla nesse caso entre o modo de operar com atividades recreativas e o ensino de um determinado tema da história da arte, no âmbito da Educação Artística. Evidencia-se, assim, outro ponto de intercessão entre a condução de atividades na Escolinha de Arte do CEP e o ensino da Educação Artística instaurada no Colégio.

No final de 1973, os professores da Escolinha de Arte do CEP ensaiavam ideias para a condução da Educação Artística em 1974, tais como atender o 1º ano do 2º grau, cujos alunos já haviam cursado a disciplina. Segundo esses docentes, a parte mais importante da Escolinha de Arte era a Educação Artística e diante disso não dariam ênfase só à Educação ou só à Arte, mas às duas áreas de uma maneira homogênea, visando formar um ser humano que se realizasse harmoniosamente (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1973, p. 1).

Somadas às atividades de Palavra, Som, Materiais moldáveis, Papel e Sucata, foram pensadas também as atividades cênicas. Nesse contexto, o esforço era o de

buscar um conjunto de ideais que desse à Escolinha de Arte uma linguagem comum. Isso significava procurar na psicologia os interesses da faixa etária de 14 a 20 anos e na pedagogia buscar técnicas, por meio de projetos flexíveis, seguindo uma linha não obrigatória, nem sistematizada (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1973, p. 2). Dentro dos referidos princípios estabelecidos pela Escolinha de Arte do CEP, cada grupo de trabalho não deveria dar ênfase à técnica, e sim ao processo, pois, “o processo deverá levar ao produto” (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1973, p. 2). Nessa forma de conduzir o trabalho artístico, o produto seria fruto de um processo e a técnica um instrumental. Essas eram ideias recorrentes que tinham íntima relação com as concepções de criatividade, discutidas anteriormente.

No ano de 1977, foram elaborados pela Escolinha de Arte do CEP diversos projetos para todas as atividades e para todas as séries do 1º e 2º graus, indistintamente. Em síntese, todos os alunos de todos os graus passariam pelos mesmos projetos, conforme suas opções, sendo eles os seguintes: ATACUS (Sucata); DESEPIII (Desenho e pintura); Palavra; Pintura cerâmica; PROMOL (Materiais moldáveis); PROPA (Papel) e SOMSO (Som), mantendo as linguagens trabalhadas em 1974. Se todos passariam pelos mesmos projetos, sem uma graduação evidente de trabalho conforme a série, provavelmente haveria novos projetos para o ano seguinte, ou os alunos estariam sob risco de rever os mesmos conteúdos.

De todo o modo, para efeito de análise, é interessante tratar do projeto ATACUS de 1977 e com isso tentar perceber o seu tratamento, três anos mais tarde. Com uma fundamentação pedagógica mais explícita, o projeto se justificava da seguinte forma:

A sala de Sucata dá oportunidade ao aluno de utilizar a matéria-prima e objetos industrializados transformando-os de forma ordenada em um trabalho criativo. O presente projeto se propõe levar o aluno a entregar estes materiais através da pesquisa e experimentação. (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1977a, p. 1).

Assumindo o material industrializado como parte de um possível desenvolvimento criativo, o projeto se mantinha nos objetivos de experimentação e pesquisa. Como objetivo geral, tanto a matéria-prima quanto os referidos objetos industrializados deveriam ser aplicados no sentido de envolver a criatividade, a produtividade e a expressão plástica.

Dentre os objetivos específicos, havia uma direção para transformar a superfície plana em volume, transitando entre as dimensões bi e tridimensional, além

de construir estruturas fixas ou móveis com um ou diversos materiais. Também havia a meta de que fosse utilizado um contraste de planos, de volumes e até de cores num mesmo trabalho (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1977a, p. 1). Esse tipo de condução na Educação Artística, por exemplo, ia muito além de uma mera atividade ou das propostas observadas nos documentos estaduais, presentes no quadro 6 e 7.

A organização do conteúdo programático, de forma bastante esquematizada, elencou sete unidades principais de estudo: Formas de expressão (espontânea e criativa); orientação técnica básica (material e instrumental); utilização do instrumental (corte, perfuração, gravação e fixação); utilização do material (plano, volume, forma, textura, cor, colagem, recorte, costura, pirogravura); composição (com um ou vários materiais); construção (estruturas fixa, móvel ou mista); decoração (pintura, gravação, justaposição, superposição e materiais) (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1977a, p. 2).

Ainda que se trate de um projeto cuja realização não seja possível visualizar, aqui se pode observar uma intenção, uma elaboração sofisticada do tratamento dos conteúdos para a Educação Artística, uma realidade presente nas atividades da Escolinha de Arte do CEP.

Entre o final da década de 1970 e o início dos anos 1980, a Escolinha de Arte do CEP ampliava novamente os seus objetivos:

a) explorar sensorialmente elementos naturais, culturais e industrializados, para conhecê-los e senti-los sob novos aspectos; b) analisar produtos artísticos em termos estéticos, culturais e sociais; c) avaliar o processo e o produto de sua atividade, como base para desempenho futuro. (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1980a, p. 1).

A partir deles, afirmou distinguir-se da seguinte forma:

a) pelo seu caráter complementar; b) pela sua autoprogramação discente; c) pela orientação individualizada; d) pelo treinamento em criatividade; e) pela liberdade de opção entre os seus diversos setores; f) pela frequência livre; g) pela frequência curricular de EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, implantada como disciplina intensificada. (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1980a, p. 1).

Naquele momento, segundo esse relatório, as atividades ofertadas eram as de modelagem, pintura de cerâmica, artesanato, som, comunicação e expressão escrita, desenho e pintura, história da arte e xadrez. Preocupado em oferecer melhores condições aos seus alunos, o CEP decidiu transferir a disciplina de Educação Artística

da sala de aula¹²⁹ convencional para o ambiente da Escolinha de Arte. Ao seu ver, ali teria sido o lugar onde, “com projetos inovadores e específicos em todos os seus setores, a transformou em disciplina de caráter essencialmente experimental e prática, com orientação individual a cada aluno” (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1980a, p. 2).

Um dos projetos da Escolinha de Arte do CEP desse período apontava que o ensino obrigatório da Educação Artística ocorreria pela atuação do aluno nos diversos setores de atividades artísticas, tais como: Desenho e pintura; Cerâmica e modelagem; Expressão sonora; Papel; Sucata; Xilogravura; História da arte e Palavra. A organização específica para o 2º grau seria de duas aulas semanais, perfazendo 34 créditos no período máximo de dois bimestres, com frequência e avaliação (ESCOLINHA E ARTE DO CEP, 1980b).

Dos objetivos agregados aos inicialmente postos, foram adicionados para os alunos os de empregar o pensamento divergente durante uma exploração sensorial; familiarizar-se com diversas formas de expressão de modo a selecionar as que melhor traduzem suas ideias; analisar os produtos estéticos dentro de termos estéticos, sociais e culturais; avaliar o próprio processo e o produto de sua atividade com vistas ao desempenho futuro (ESCOLINHA E ARTE DO CEP, 1980b). Também foram propostos objetivos específicos de acordo as atividades dos setores, bem como cronograma e uma ideia da avaliação, que deveria ser composta de uma subavaliação de cada setor, seguida de uma total. Dentro disso, é possível perceber que o pensamento divergente, bastante esperado no desenvolvimento da criatividade nas atividades da Escolinha do CEP da década de 1970 e discutido no texto de Roda [197-], tornou-se também um objetivo para o ensino da Educação Artística. Outro ponto foi a colocação do processo e do produto como referências de desempenho para o aluno.

Em um outro programa com objetivos gerais, a Escolinha de Arte do CEP dispôs para a Educação Artística os mesmos objetivos sem, no entanto, relacionar séries específicas. Aos setores de atividades foram agregadas novas denominações, tais como Análise e exercício de técnica de material expressivo – Desenho e pintura;

¹²⁹ No conjunto de fontes reunidos nessa tese não foram localizados outros indícios de que a disciplina de Educação Artística fosse conduzida nas salas de aulas comuns do Colégio. Conforme referido anteriormente no subcapítulo 2.3, desde a fase do Projeto de Implantação da Reforma de Ensino no CEP de 1972 e da constituição do Complexo Escolar, há indicações de que tais aulas e projetos foram experimentados e realizados na Escolinha. Desse modo tal indicação no relatório de 1980 parece se tratar de uma formalização de algo que já se ensaiava desde 1973 com as 5ª e 6ª séries.

Técnica de expressão e comunicação visual – Xilogravura; Técnica e expressão e comunicação visual – Cerâmica e modelagem; Análise e exercício de técnica de material expressivo – Sucata; Técnica de expressão e comunicação visual – Pintura de cerâmica; Formas de expressão e comunicação artística – Palavra; História da arte; Fundamentos da linguagem visual – Papel (composição); Formas de expressão e comunicação artística – Som (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1980c).

Essas denominações correspondiam aos conteúdos mínimos previstos para a licenciatura de Educação Artística, propostos pelo MEC na Indicação CFE n. 36, de 7 de agosto de 1973. Nas determinações, as disciplinas de Fundamentos da Comunicação e Expressão Humanas, o Folclore Brasileiro, a Estética e História da Arte e as Formas de Expressão e Comunicação Artística foram estabelecidas para a parte comum. Já as de Evolução das Artes Visuais, Fundamentos da Linguagem Visual, Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos e Técnicas de Expressão e Comunicação Visual foram instituídas para a parte diversificada das Artes Plásticas deste currículo (CFE, 1973).

O claro ajuste de nomenclatura pode ter ocorrido em função de uma questão formal e organizacional da composição da disciplina da Educação Artística dentro das normativas. Contudo, a exemplo do setor de atividades de Análise e exercício de técnica de material expressivo – Desenho e pintura, tanto um como outro seriam trabalhados praticamente do mesmo modo que em 1977, no projeto DESEPIM para as atividades e disciplina, com: Pesquisa e experimentação com lápis, lápis cera e *fusain* (Desenho Livre e ou Desenho do Natural); Emprego harmônico da cor e Composição cromática de criação livre (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1977b; 1980c). Chervel (1990) assevera que é preciso exercício e controle para que haja uma possível fixação da disciplina e assim, seu sucesso dependeria da qualidade destes exercícios.

Ao final, embora tenha havido uma preocupação formal de denominações de suas atividades para a disciplina de Educação Artística alinhadas às designações das normativas da Lei n. 5.692/71, os modos de encaminhamento que lhe foram destinados parecem ter sido aqueles pelos quais a Escolinha de Arte do CEP trabalhava e acreditava, de arte na educação, para a condução das atividades livres. Se para Chervel (1990) as disciplinas carregam a marca dos erros teóricos de seu tempo, poderíamos acrescentar que isso ocorre também com os acertos, a depender da cultura escolar que a abriga.

O convívio efetivo entre as atividades artísticas e a disciplina de Educação Artística foi anunciado pela Escolinha de Arte do CEP como uma conciliação harmoniosa, creditada ao conjunto de seus professores, à longa bagagem em arte na educação e ao apoio da direção que via na Escolinha, “um laboratório de arte em formação” (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1980a, p. 2). Dos primeiros anos dessa década, poucos dos relatórios localizados podem atestar a referida harmonia ou contradizê-la. Porém, é possível vislumbrar algumas passagens nos relatórios dos anos seguintes.

Nos meses de julho, agosto e setembro de 1983, por exemplo, a Escolinha de Arte do CEP relatou ter atendido 20.645 alunos¹³⁰ em suas atividades livres, nos três turnos. Já na “atividade curricular” de Educação Artística, foram atendidas pela manhã 7 turmas de 1ª séries do 2º grau e 7 turmas de 8ª séries do 1º grau. À tarde, foram atendidas 12 turmas de 1ª séries do 2º grau e 7 turmas de 8ª séries do 1º grau. Por fim, à noite, foram atendidas 11 turmas de 1ª série do 2º grau (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1983). Um total estimado de 1320¹³¹ alunos da disciplina, o que significava pouco mais de dez por cento dos alunos atendidos nas atividades livres.

Um dos relatórios de 1985, o de xilogravura do período noturno, mostra alguns aspectos da convivência entre a orientação de atividades livres e o ensino na Educação Artística:

Atividade curricular – conforme fora previsto na programação, as atividades curriculares transcorreram dentro da normalidade. Um dos aspectos positivos, e que merece registro, é o que diz respeito ao interesse todo especial do aluno por assuntos relacionados com a gravura. O fator assiduidade é uma forma de constatação. Por essas e outras razões é que nesse setor deverá prevalecer o teórico sobre o aspecto prático [...] (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1985a).

O referido relatório conclui então que o conhecimento teórico sobre a gravura era de maior proveito do que o aluno executar uma xilogravura. Porém, em

¹³⁰ Esse número que parece elevado, pode ter sido fruto de um erro. No entanto no relatório de frequência de atividades livres de 1980, o número do ano, incluindo os três turnos foi de 114.269 alunos (ESCOLINHA DE ARTE, 1980e). A hipótese que aventamos é de que em razão da frequência livre havia algum tipo de controle e cada atendimento fosse computado, independente de qual aluno, talvez por uma ficha de frequência numérica ou até por assinatura dos alunos.

¹³¹ Sem a métrica utilizada, os números citados em apenas um relatório de frequência, apresentam-se insuficientes para uma análise mais abrangente. O número muito menor da frequência fixa na disciplina, comparado ao das atividades livres pode ser enganoso, pois alguns ou boa parte os alunos que compareciam à primeira poderiam ter também frequentado as atividades em diversos momentos do período, fosse manhã, tarde ou noite. A opção de colocarmos essa relação é para se ter uma ideia da condução de suas racionalidades iniciais.

observação, declara que, se houvesse material e ferramentas disponíveis, seria possível encerrar sua programação com um trabalho prático. Causa certa estranheza o fato de que, se havia o interesse dos alunos, esse não fosse em parte motivado pela expectativa de algum tipo de prática da gravura. Fica assim uma interrogação sobre a referida ligação entre o interesse do aluno com a prevalência do aspecto teórico. Diante disso, é possível pensar no aspecto da complementaridade para justificar esse interesse discente. Ou seja, que o aluno da Educação Artística tivesse vivenciado a prática da gravura em outro momento ou até nas atividades livres da Escolinha de Arte do CEP e complementasse a parte teórica na disciplina.

Apenas no final de 1985 é que a Escolinha recebeu uma verba para seus projetos e a questão do material parece ter sido temporariamente resolvida (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1985b). Nos anos 1960, esse aspecto teria tido outras soluções que não foram localizadas em anos posteriores. Há, por exemplo, menção de formação de um caixa e da possibilidade de venda das produções selecionadas de alunos (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1966; 1968).

Um outro ponto em que o relatório toca e que é preciso matizar é a assiduidade atestada como ponto positivo da xilogravura, na atividade curricular. Por um lado, o grande comparecimento pode ter sido calculado pelo número máximo de faltas admissíveis na disciplina de Educação Artística. Por outro, a presença constante dos alunos pode ter tido a ver com a ambiência da Escolinha, muito diferente das salas de aulas habituais.

A expectativa de que o aluno pudesse se expressar e desenvolver suas habilidades no domínio do barro, encontrando resultados diversos, foi um dos objetivos expressos no relatório da sala de modelagem do turno da manhã de 1985. Este foi considerado atingido, uma vez que, segundo esse documento, muitos alunos iniciantes decidiram continuar trabalhando na atividade livre o que haviam iniciado nas aulas curriculares. Até mesmo aqueles que trabalharam somente nas aulas curriculares também evidenciaram um crescimento durante as atividades. O sucesso desse ensino foi creditado aos procedimentos assumidos em sala de aula: “a maneira com que levamos o projeto, deixando o trabalho, ou o tema livre, deu certo. Cada aluno fez o que quis, dentro de suas possibilidades, e do que queria como resultado” (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1985c). Ao seu modo, além de este relato apresentar apenas aspectos positivos na condução da disciplina na Escolinha,

também enaltece e alude o sucesso ao seu modo, baseado na liberdade de conduzir as atividades.

Outro relatório da *Sala de modelagem*, porém sem menção ao turno, descreve os diversos benefícios das atividades ali proporcionadas, entre os quais, o de coordenação motora, de criatividade, de percepção da proporção e da funcionalidade. Sem afirmar diretamente o que ocorreu de positivo ou negativo no que foi trabalhado, foi assinalado que a sala era equipada e muito procurada. Contudo, no ponto de vista expresso por seus elaboradores, “a sala só preenche os requisitos exigidos, dando ao aluno algum conhecimento, se forem propostas bem dirigidas e cobradas. Não deixando tudo livre, sem orientação técnica” (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1985d). Apesar de este relatório não deixar visível o modo como transcorreram atividades e disciplina na Escolinha de Arte do CEP, mostra que não havia uma única ideia para conduzi-las e que, ao contrário de deixar os alunos trabalharem de forma totalmente livre, era preciso orientar, dirigir e cobrar.

Alguns dos relatórios desse mesmo ano discorreram sobre o que denominaram atividade curricular para se referir à Educação Artística, demonstrando um tratamento muito próximo da disciplina com aquele que se desenvolvia na Escolinha. Foi o caso da *Sala da Palavra* da manhã, por exemplo, que afirmou ter aplicado seu projeto de forma flexível, permitindo uma adaptação maior ao nível de cada grupo de alunos. O referido projeto também “desenvolveu a sensibilidade a ponto de descobrirem as ‘coisas bonitas existentes no mundo’, no dizer de um dos alunos” (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1985e). O relato destaca ainda que as atividades despertaram o gosto dos alunos pela poesia, oportunizando para que expressassem seus sentimentos de modo livre e criativo.

Diante dessas manifestações, é possível entender que, de certa forma, era uma novidade ter alunos de uma disciplina de Educação Artística e ajudá-los a “descobrir coisas bonitas”, estendendo os feitos habituais das atividades livres. Por outro lado, conduzir a disciplina era fruto de um trabalho que a própria Escolinha ajudou a construir. Retomando os seus primeiros movimentos para a formação da disciplina no interior do Colégio, o corpo docente da Escolinha acreditava que, com seu projeto para as 5ª e 6ª séries e a obtenção de carga horária para as atividades, a arte na educação estava sendo mais reconhecida nos currículos e com isso a sua importância dentro do Colégio crescia (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1972). É plausível também considerar que a força retórica presente nos costumeiros relatórios

trimestrais, semestrais e anuais das atividades tivesse se estendido para os relativos à disciplina, no sentido de mostrar o quanto a Escolinha podia fazer pelos alunos a partir das ideias de arte na educação. É também importante considerar que o preenchimento dos relatórios pode se constituir como uma tática do corpo docente.

Por todos os indícios e pelas intersecções passíveis de análise, pode-se inferir que a Educação Artística, instituída pela Lei n. 5.692/71 para o ensino de 1º e 2º graus, foi conformada no Colégio Estadual do Paraná pela sua Escolinha de Arte, dentro dos preceitos de arte na educação e de sua cultura de liberdade de expressão. Por essas razões, ainda que seu corpo docente divergisse em alguns pontos, a disciplina ali conduzida foi muito além de uma simples e mera atividade. Isso confirma aquele “caráter eminentemente criativo do sistema escolar” ao qual Chervel (1990, p. 184) se refere. Esse poder tem para o autor um duplo papel, o de formar indivíduos, mas também uma cultura que segue penetrando, moldando e modificando a cultura da sociedade global.

As reflexões acerca das atividades livres da Escolinha de Arte do CEP, assim como da Educação Artística, empreendidas até aqui, remetem também às questões de tempo e de espaço a elas destinados, carregados de intenções, subjetividades e fixados no passado. Junto a essas análises, as referidas dimensões corroboram a configuração de uma cultura escolar muito própria no Colégio. Na visão de Frago (1992), as dimensões de tempo e espaço são possíveis de abordar em meio ao conjunto de aspectos institucionalizados do fazer escolar, aos modos de pensar, aos objetos escolares, à materialidade física, e a todo o cotidiano da vida escolar. Discutir essas questões é o propósito do capítulo a seguir.

3 BRECHAS NO ESPAÇO ESCOLAR: DO TEMPO DISCIPLINAR AO TEMPO LIVRE

A determinação do tempo e do espaço é talvez uma das grandes questões da experiência de vida, sobretudo nas sociedades ocidentais industrializadas. De acordo com David Harvey (2008¹³²), tempo e espaço são categorias básicas da vida humana, ainda que seu sentido raramente seja discutido. O registro da passagem do tempo, por exemplo, é feito por meio de segundos, minutos, horas, dias, meses, anos, décadas, séculos e eras, como se tudo fizesse parte de uma única escala temporal.

A vida cotidiana é de tal forma permeada por esses registros que escapa à reflexão a natureza social e cultural de tais categorias. Diante disso, pensar sobre o tempo, segundo Norbert Elias (1998, p. 11), é de certo modo desnaturalizar algo que nos é dado como uma “segunda natureza”. Para o sociólogo, ainda que o relógio e os calendários tenham sido invenções humanas para representar o tempo, no fluxo incessante do devir, eles não são o tempo em si. O desenvolvimento desses instrumentos de medição, com seus atributos direcionados para um desenrolar contínuo, propiciou autonomia à determinação do tempo social em relação ao tempo físico.

Esse constante devir, assinalado por Elias (1998) se alinha ao pensamento de Henri Bergson (2005¹³³) que associava à ideia de tempo as características de continuidade, sucessão e duração. Segundo Franklin Leopoldo e Silva (2015), Bergson era um filósofo que pensava no tempo como transitório e finito. Um tempo que passa e essa passagem afeta o homem, em razão do desaparecimento de tudo que existe.

Elias (1998) explica que a experimentação com o tempo começa na infância. Desde cedo, a vida social da criança a conduz para uma familiarização com o tempo, fazendo com que ela vivencie seu caráter coercitivo.

Se no decorrer de seus primeiros dez anos de vida, ela não aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina conforme a essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade. (ELIAS, 1998, p. 14).

¹³² Trata-se da 17ª edição brasileira de um texto cujo original inglês foi de 1989.

¹³³ Texto original de 1907.

As explicações filosóficas e sociológicas com relação ao tempo nos ajudam a discutir nessa pesquisa, algo que é parte dos movimentos cíclicos e repetitivos – apontados por Harvey (2008) – como o do café da manhã, ida ao trabalho ou até as eventuais festas populares, férias, aniversários etc., em meio aos muitos sentidos entrecruzados de tempo da sociedade moderna. Para o autor, tais movimentos “oferecem uma sensação de segurança num mundo em que o impulso geral do progresso parece ser sempre para frente e para o alto – na direção do firmamento desconhecido” (HARVEY, 2008, p. 187).

Tempo e espaço escolar são categorias que mantêm relações de interdependência com a ordem física e social em que estão inseridas, podendo até induzir novas percepções cognitivas. A ordenação dessas categorias se destina tanto à regulação da vida escolar quanto aos direcionamentos básicos das aprendizagens (ESCOLANO, 1992; 2001). Ao nos debruçarmos especificamente sobre tais categorias, a intenção aqui é discutir, em sua dimensão prática, aspectos que expressam junto à organização curricular, didática, às disciplinas e, nos seus interstícios, às atividades extracurriculares ligadas à arte no CEP, dentro do recorte temporal proposto. Nessas análises, são pertinentes as afirmações de Escolano (1992) em relação às circunstâncias da determinação do tempo escolar:

Decidir a duração da escolaridade, definir as etapas em que se estrutura a escolaridade obrigatória, determinar os limites da semana e da jornada escolar, ordenar as sequências disciplinares e metodológicas pela ordem dos dias e das sessões de trabalho, introduzir pausas, descansos e férias em processos de treinamento etc., não são ações mecânicas e neutras. (ESCOLANO, 1992, p. 55)¹³⁴.

Esses critérios de organização temporal apontados pelo autor iniciam, no caso espanhol, por volta do século XIX. Fixados desde uma longa duração, são muito relevantes na discussão da cultura escolar, pois, segundo o autor, estes dão ritmo à aprendizagem na medida de sua internalização. Em sintonia com as concepções de Escolano (1992), Frago (1995; 1996) considera que o tempo escolar é diverso e plural, sendo possível, portanto, também compreendê-lo como uma construção cultural e pedagógica não neutra. É, simultaneamente, uma sequência de ações educativas

¹³⁴ Decidir la duración de la escolaridad, fijar los estadios en los que se estructura la educación obligatoria, determinar los límites de la semana y del día escolar, disponer las secuencias disciplinarias y metodológicas en el orden de las jornadas y sesiones de trabajo, introducir las pausas, los descansos y las vacaciones en los procesos formativos etc., no son acciones mecánicas y neutras. (ESCOLANO, 1992, p. 55. (Tradução livre).

continuadas configuradas pelo currículo; um tempo que reflete concepções psicopedagógicas, uma hierarquia de valores e formas da cultura escolar; um tempo que mantém relações, condiciona e é condicionado pela vida social; um tempo para aprender; um tempo percebido de modo diferente por usuários, membros das escolas ou externos.

Nessa perspectiva e conforme já exposto, o tempo escolar é também pessoal e organizativo, regulando a jornada escolar, a partir de calendário e quadros de horários, datas de início, férias, feriados e encerramento. Por ele se pautam a atribuição anual, semestral, semanal e diária de tarefas, as horas de entrada, de pausa e de saída, o número de horas de atividade e as sessões diárias.

Segundo Souza (1998, p. 214), a partir do processo de racionalização da escola primária brasileira, no século XIX, foi gerada uma nova ordem para o tempo escolar. A organização das matérias, das atividades de professores e de alunos transformou calendários e horários em importantes registros de ordem, dando a ver “a maquinaria de precisão do tempo moderno embutida nas concepções de organização da educação popular”. Aquele era um momento em que, de acordo com a autora, a expansão do ensino inseria o tempo escolar em tempos sociais, tais como o do trabalho, do lazer e do ócio. Era afirmado, portanto, como um tempo de trabalho sob os ideais de eficiência. Assim, no âmbito historiográfico, o interesse científico pelo tempo e espaço escolares é justificado por estes elementos conformarem e condicionarem a vida social (FRAGO, 2000). Nesse sentido, é possível pensar na conformação da ideia de educação e de arte, manifestada no ensino curricular no CEP desde os anos 1950.

Conforme discussões realizadas no primeiro capítulo, havia uma ideia de modernidade expressa pela nova edificação do CEP, que abrangia a construção de amplas salas de aulas, anfiteatro, laboratórios, biblioteca, salão nobre, ginásio de esportes, piscina olímpica, e um subsolo. Este último, ocupado em parte pelas seções/salas de Trabalhos Manuais e posteriormente pela Escolinha de Arte, continha ainda uma cantina, sala de transformadores e depósito. Segundo Correia (2004), era por esse arrojo arquitetônico do CEP, manifestado pela concepção funcional e pela opção estética por linhas retas, que se expunha a nova perspectiva da educação, incluindo na nova sede, salas de leitura, auditório para atividades culturais e ginásios esportivos. Esse esforço de construção demonstra que, no limite, toda arquitetura escolar é, conforme Escolano (2001, p. 39), ao mesmo tempo, necessária, arbitrária,

funcional e retórica. Em razão disso, “seus signos indiciários deixam, em seu contato, traços que guiam a conduta”. De um lado, o olhar moderno de então contemplava a preocupação higienista com a ventilação e a iluminação. De outro, a criação de novos ambientes indicava um investimento em novos programas pedagógicos (OSINSKI; SANTINI, 2019).

Além das referidas condições, as salas de aulas novas do Colégio, cujas janelas ocupavam a parede maior do formato retangular, foram descritas como “bem distribuídas no corpo do edifício permitindo fácil fiscalização” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953, p. 509). Em acréscimo, os corredores e escadas da construção estariam dispostos de modo a evitar percursos desnecessários ou perturbação do lugar. Tais descrições do Relatório de Inspeção do período apontam que aquele espaço voltado para uma educação moderna tinha sido calculado e projetado também para garantir que o aluno não se desviasse do trabalho escolar, evidenciando a marca histórica da escola de disciplina e controle do espaço, do tempo e dos corpos. Trata-se da não neutralidade do tempo e do espaço escolar, óbvia para Frago (2000), mostrando que a ordenação, distribuição e uso dos lugares constituem concepções de ensino. Ao incluir na análise o espaço, o autor mostra que é possível perceber o que está fora dos discursos educativos.

A arquitetura escolar funciona como um elemento cultural e pedagógico, que, de acordo com Escolano (2001), induz condicionamentos por meio de suas estruturas e desempenha um papel de simbolização vida social. Em função dos novos espaços, diversas atividades poderiam ser programadas no CEP. Nesse sentido, a direção da época, provavelmente motivada por questões de eficiência¹³⁵ de gestão, reformulou o organograma optando por uma estrutura que previa departamentos de docência, saúde, orientação educativa, educação física e desportos, social, de beneficência ao aluno, atividades culturais e artes ofícios (PARANÁ, 1953; STRAUBE, 1993). Entretanto, alguns sinais de permanência relacionada à materialidade e aos objetos utilizados na década anterior puderam ser notados, a exemplo do ensino do Desenho, questão que será objeto de análise pouco mais adiante.

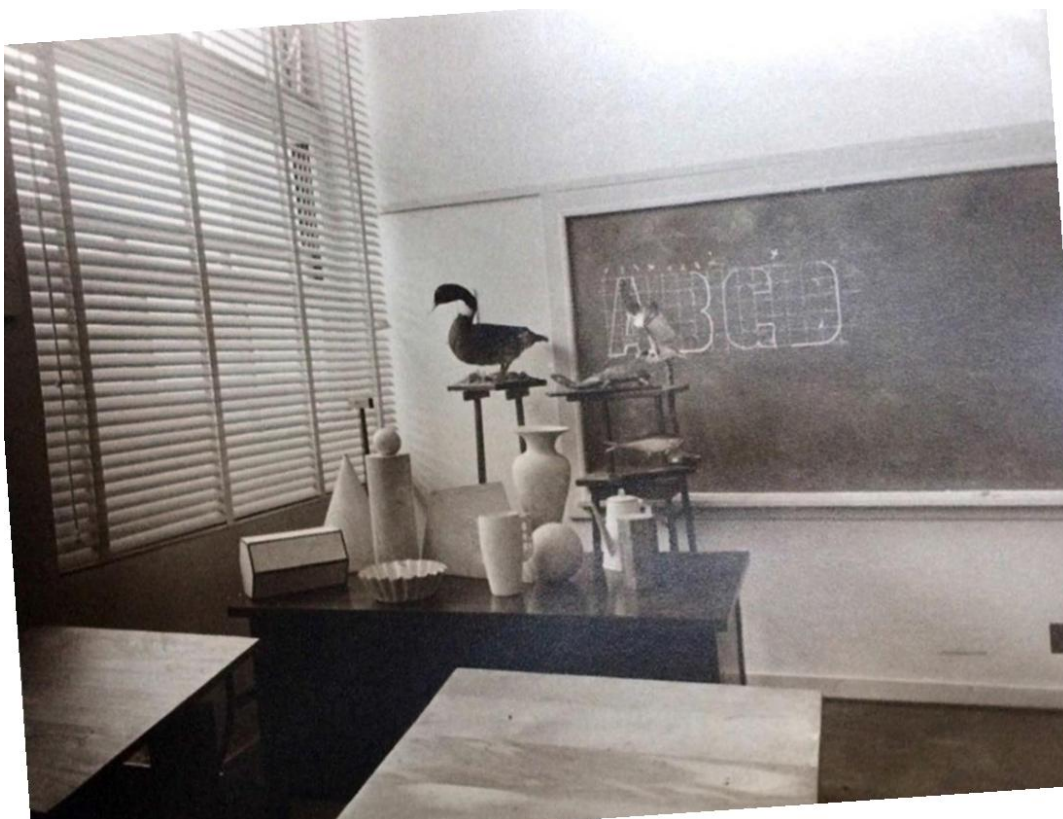
¹³⁵ Nos anos 1950 já circulava o discurso de planejamento, racionalização e eficiência, tornando-se cada vez mais forte.

3.1 A DIMENSÃO DO ESPAÇO NAS DISCIPLINAS ARTÍSTICAS E NAS ATIVIDADES DA ESCOLINHA DE ARTE

Após abordadas a edificação como um todo, as grandes áreas externas compostas pelas entradas, pátios, e a área para a prática da educação física, discutidas no capítulo um, a ideia agora é penetrar nos espaços mais íntimos e diários do cotidiano escolar – as salas de aula – em particular, as especializadas para o ensino do Desenho e dos Trabalhos Manuais, dos primeiros anos de inauguração do CEP na década de 1950. Inserida num projeto cultural, a sala de aula no interior do edifício escolar faz parte de uma gramática espacial cuja distribuição do espaço tem a ver com seus usos, funções diversas, especialização de atividades, circulação, correspondendo, em última instância, “a toda uma geometria de inclusão e exclusão” (SOUZA, 1998, p. 138).

Das salas destinadas aos ensinos de Desenho e de Trabalhos Manuais, algumas fotografias testemunham parte de sua materialidade, deixando à mostra equipamentos e uma diversidade de objetos que compuseram parte desses ensinos, vivenciados no CEP daquela época. As imagens fotográficas, ao mesmo tempo que são sinais de uma realidade, também são “indiscutivelmente um meio de conhecimento do passado, mas não reúnem em seu conteúdo o conhecimento definitivo dele”. (KOSSOY, 2001, p. 107). Elas são, sobretudo, acessos para o diálogo sobre materialidades e educação, fornecendo pistas materiais importantes sobre o tratamento desse ensino.

FIGURA 16 – SALA DE DESENHO N. 212



FONTE: Relatório de Inspeção do Colégio Estadual do Paraná [195-], p. 40
Acervo: Arquivo Público do Paraná – 3º volume.

Em cumprimento aos objetivos higienistas e pedagógicos, a ampla janela dá passagem à luz, possibilitando tanto a entrada do ar puro e sua circulação quanto a concentração nos estudos. Para Souza (1998, p. 139), “as grandes janelas que permitiam a invasão da luz na sala de aula ‘obscureciam’ o ambiente externo, o jardim, a calçada, a rua, a cidade”, apontando, em sua visão, para o quanto um parâmetro de adequação arquitetônica se alinha às questões e necessidades disciplinares.

Ao percorrer o espaço apresentado pelas figuras 16 e 17, pode-se perceber que os objetos foram agrupados de forma intencional. O enquadramento fotográfico mostra uma diversidade de modelos, instrumentos e mobiliários adaptados aos diferentes conteúdos abordados. As letras desenhadas com o auxílio de linhas estruturais, no quadro negro (figura 16), remetem ao desenho técnico e ao desenho decorativo. Assim como a presença de régua, esquadro e transferidores, apoiados na lousa (figura 17), alude à prática do desenho geométrico. Outros objetos, visíveis em ambas as imagens, tais como animais empalhados e bustos de gesso, poliedros

(cones, pirâmides, cubos e esferas), testemunham o trabalho com desenho de observação.

FIGURA 17 – SALA DE DESENHO N. 416



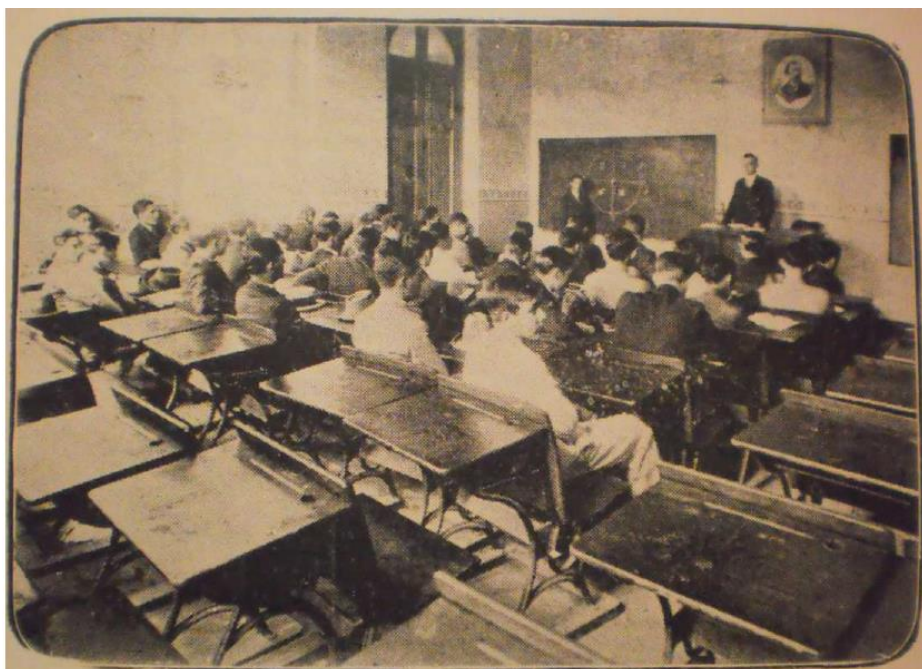
FONTE: Relatório de Inspeção do Colégio Estadual do Paraná [195-], p. 41.
Acervo: Arquivo Público do Paraná – 3º volume.

Segundo documentação relativa à década de 1940, analisada por Zacharias (2013), já faziam parte da sala de Desenho no Ginásio Paranaense materiais próprios, como modelos de gesso, compasso (canto inferior direito do quadro de giz) e pranchetas inclinadas (figuras 16 e 17), recomendadas para esse tipo de atividade. Da mesma forma, os animais empalhados eram integrantes do Gabinete de História Natural dessa época. De acordo com Zacharias (2013, p. 120), em razão de sua análise de cinco décadas, o “aumento significativo dos objetos didáticos do Ginásio Paranaense não pode ser vinculado apenas a uma reforma ou concepção de ensino específica, pois a valorização dos aspectos materiais da instituição ocorreu de maneira gradativa”.

Comparadas as pranchetas dos anos 1920 e 1940 (figuras 18 e 19) às da nova sede do CEP, dos anos 1950 (figuras 16 e 17), estas últimas parecem ter passado por uma discreta simplificação. Porém conservou a característica de regulação de sua inclinação, o que permitia a realização de desenhos com extensões maiores e com

ângulo mais favorável ao da observação, já que o desenhista poderia levantar e abaixar os olhos de forma menos brusca. Junto a essas questões, é possível depreender que os diversos materiais mantidos para as aulas de desenho indicam, ainda, a permanência de procedimentos metodológicos (OSINSKI; SANTINI, 2019).

FIGURA 18 – AULA DE GEOMETRIA NO GINÁSIO PARANAENSE



FONTE: Anuário do Ginásio Paranaense, 1929. In: ZACHARIAS, 2013, p. 91.
Acervo: Casa da Memória de Curitiba.

FIGURA 19 – SALA DE DESENHO – 1941 (DETALHE).



FONTE: Álbum fotográfico “Antigo Ginásio Paranaense 1941”. In: ZACHARIAS, 2013, p. 129.
Acervo: Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

A referida renovação de mobiliário que comporia o novo edifício do CEP na década de 1950 não teria sido pensada sem a contribuição de professores, como a do artista plástico Guido Viaro, que atuava como docente da cadeira de Desenho no CEP desde 1947, e que integrou a comissão especialmente constituída para essa finalidade (OSINSKI, 2008, p. 62). A preocupação de médicos, higienistas, pedagogos, administradores e fabricantes com o mobiliário escolar foi intensificada no século XIX, impulsionando, de acordo com Souza (1998, p. 140), um aprimoramento tecnológico na produção de objetos para esse fim. Na análise sobre os grupos escolares de São Paulo, a autora assevera que, avaliada como a melhor do ponto de vista higiênico, moral e pedagógico, “a carteira individual constituía um dispositivo ideal para manter a distância entre os alunos, evitando o contato, a brincadeira, a distração perniciosa”.

A figura 18 também aponta para a pouca funcionalidade da antiga sala de Desenho, que servia ao Ginásio do final dos anos 1920, em relação à amplitude do espaço. Aproximadamente 35 alunos aglomerados no lado esquerdo da sala, deixando parte do lado direito ocioso, mostram o quão difícil parece ter sido compreender as orientações desenhadas num quadro negro localizado demasiadamente à esquerda da parede. Na figura 19, embora sem a presença de alunos, a posição do quadro negro também privilegia as carteiras do lado direito da sala. Diferentemente da sala de Desenho dos anos 1950, o móvel centralizado em frente às carteiras dos alunos é a mesa do professor, que na fotografia serve de apoio para parte dos modelos. A pouca funcionalidade da disposição do quadro em relação à distribuição de pranchetas se repete nos anos 1940.

As pranchetas deslizantes, apontadas nas figuras 16 e 17, possibilitavam a mudança de ângulo em relação ao aluno praticante do desenho, podendo ser consideradas móveis adequados a esse tipo de prática. Ao se desenhar em pé, o corpo todo se mobiliza e o braço fica mais livre para executar os gestos. Outro aspecto a destacar é que, mesmo o relatório indicando a possibilidade de cadeiras, a fotografia (figura 17) mostra somente a do professor. Embora as imagens não ofereçam elementos definitivos para se afirmar que naquele período os alunos assistiam às aulas em pé ou sentados, é preciso considerar a possibilidade de um espaço em construção, uma vez que se trata dos registros iniciais da nova sede. De acordo com Frago (1996), a dimensão, ordenação interna e distribuição dos espaços específicos para o ensino tem a ver com o contexto que move o ensinar e o aprender e sujeito ao

que o ser humano prepara, dispõe, ordena e põe regras. Diante dessa perspectiva, o ensino no prédio escolar do CEP parece ter se voltado a um direcionamento cientificista, com espaços consideravelmente especializados.

Para essas novas instalações do CEP, a grande maioria do mobiliário, se não todo ele, ficou a cargo da Companhia Industrial de Móveis, mais conhecida como *Móveis Cimo*. Em um misto de notícia e publicidade veiculada na data da inauguração do Colégio, essa empresa moveleira, ao mesmo tempo que homenageava a instituição em página inteira, se autorreferia como uma organização que honrava o parque industrial do Paraná e do Brasil (A COMPANHIA... *O Dia*, 1950). Com a matriz em Curitiba e filiais em cidades de Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Santa Catarina, a empresa moveleira anunciava, entre suas especialidades, “desde o mais simples modelo de cadeiras até o mais austero conjunto para residências e escritórios, e é tal a procura de seus móveis, que forneceu mais de um milhão de cadeiras para cinemas de todo território nacional”. Independentemente de se tomar conhecimento de mercados privilegiados da indústria moveleira da época, o importante a se perceber aqui é o empenho para a aquisição da materialidade escolar, atendendo inclusive aos ensinamentos específicos do CEP.

No mesmo Relatório de Inspeção dos anos 1950, há uma descrição dos materiais, diversos dos quais presentes nas mencionadas fotografias (figuras 16 e 17):

Em cada sala há réguas, esquadros, compassos e todo o material necessário ao desenho do professor no quadro negro. Coleção de sólidos geométricos – Em gesso e em madeira envernizada, com dimensões variáveis entre 20 e 40 cm., compreendendo as seguintes variedades: 3 Cubos. 4 Paralelepípedos. 1 Prisma. 3 Cilindros. 4 pirâmides. 4 Cones. 2 Esferas. 2 Poliedros. 2 Troncos de Pirâmide. 2 Troncos de Cone. Coleção de motivos arquitetônicos – 17 variedades de modelos de gesso (gregas, frisas). Coleção de modelos anatômicos – 1 pé, 2 mãos, 12 bustos, 9 estatuetas. (COLÉGIO..., 1953, p. 345).

Cuidadosamente listados, esses materiais anunciam uma importância conferida à base instrumental desse ensino, que tem sua história vinculada às academias neoclássicas, indicando assim uma permanência de modelos. Para Souza (1998), é necessário ver nos objetos escolares algo além do simples utilitarismo. Por vezes tomados como possibilidade e limite no ensino-aprendizagem, segundo a autora, eles expressam concepções e instituem discursos, assim como apontam para uma certa maneira de entender e praticar o ensino. Os materiais presentes no CEP para o ensino de Desenho indicam tanto um ensino técnico especializado quanto

acadêmico. Em consonância com o programa estadual de 1953, ajudariam a viabilizar esse aprendizado no curso secundário, discutido no capítulo um.

O desenho de observação a partir de modelos tridimensionais de gesso, geométricos ou não, era considerado nesse contexto exercício elementar de iniciação. Segundo Barbosa (1978), o ensino de Desenho foi integrado ao currículo no Seminário Episcopal de Olinda, nos anos 1800. A prática do desenho de observação, incorporada ao desenho de modelo vivo¹³⁶ em estágios mais avançados, foi muito utilizada pelo grupo da Missão Francesa. Tal grupo era composto de artistas e artífices franceses de orientação prevalentemente neoclássica, responsável pela criação da Academia Nacional de Belas Artes. Esse método era considerado indispensável no aprendizado do desenho, ao longo da primeira metade do século XX, tanto em academias de arte quanto no ensino regular.

Para Osinski (2008), o espaço conferido à disciplina de Desenho no CEP e o considerável investimento em móveis e equipamentos é justificado por sua presença “em todos os anos dos cursos ginásial e científico, constância essa que só acontece da mesma forma com disciplinas como a Matemática, o Português, a História e a Geografia” (OSINSKI, 2008, p. 63). A importância da disciplina do Desenho é aferida por sua presença sucessiva nos currículos escolares, desde o século XIX, em razão do avanço da industrialização no Ocidente e da consequente necessidade de projeto para os produtos de consumo. Por causa disso, conforme a autora, na esfera educacional as discussões sobre os conceitos estéticos em função da produção de massa se transformavam na crença de que o domínio da linguagem do desenho era uma ferramenta básica para esse desenvolvimento industrial. O objetivo final era proporcionar uma educação para o olho e as mãos, possibilitando ao trabalhador comum a realização de projetos e a execução de suas tarefas com maior precisão (OSINSKI; SANTINI, 2019).

Como parte do referido Relatório de Inspeção, consta ainda a descrição física detalhada do edifício do CEP, bem como das salas. O item 37, por exemplo, descreve a sala de Desenho:

¹³⁶ É importante ressaltar que essa tradição remonta as academias de arte francesas desde o século XVII, segundo Nikolaus Pevsner (2005, p. 125-190). Para o autor, por volta de 1663 eram parte do fundamento das classes da Academia de Paris a sequência: “desenhos a partir de desenhos, desenhos a partir de modelos em gesso e desenhos a partir de modelo-vivo” (idem, p. 149).

Conta o estabelecimento com 4 salas de Desenho, localizadas, 3 na ala masculina, no 2º, no 3º e no 4º pavimento (salas 212, 314 e 416) e uma na ala feminina, no 4º pavimento (sala 429). Área – Cada uma dessas salas tem área de 54,60 m². Iluminação – 17,63 m². Material de Desenho – As quatro salas são absolutamente idênticas, possuindo cada uma, 35 mesas individuais com pranchetas deslizantes e que permitem desenho de pé, sentado com a prancheta vertical e sentado com a prancheta horizontal. (COLÉGIO..., 1953, p. 344).

Quatro salas especializadas para esse ensino, em especial, denotam o alcance de um espaço modelar, reivindicados desde o século anterior. De acordo com Souza (1998), naquele momento da implantação da escola primária graduada, educadores e políticos, em razão de uma evidente necessidade, passaram a defender edificações próprias para o serviço escolar. Entretanto, no caso da escola secundária, o CEP tinha uma tradição que se ampliava em termos de especialização do espaço escolar, conforme apontamentos no primeiro capítulo. Fator esse corroborado pelas salas de Desenho anteriormente apresentadas.

Segundo o próprio Relatório de Inspeção, o edifício possuía elementos, sobretudo os detalhes arquitetônicos, condizentes com os de uma casa de educação de qualidade. Entre os diversos aspectos de destaque da edificação, podem ser observadas também as 56 salas de aulas, incluindo as específicas. As que couberam ao ensino de Desenho (Figura 20), incluindo mobiliário e materiais, receberam nota 10 nesse documento. Porém, as quatro salas idênticas, destinadas a esse ensino, foram distribuídas de forma desigual para o aprendizado de meninas e meninos.

FIGURA 20 – PLANTA DA SALA 429 – SALA DE DESENHO



FONTE: Relatório de Inspeção do Colégio Estadual do Paraná [195-].
Acervo: Arquivo Público do Paraná – 3º volume.

A planta baixa da sala 429 mostra em linguagem gráfica o espaço apresentado em parte, nas figuras 16 e 17. A área de iluminação e ventilação, conferida pela área das janelas, somadas à altura do pé direito, proporcionariam uma estada e passagem de tempo confortáveis e higienicamente mais seguros para alunos e professores. Junto à diversidade material, esses aspectos arquitetônicos potencializavam o ensino e a aprendizagem de Desenho num espaço público de padrão elevado.

A partir de 1957, a ambiência para o desenho mais livre, não técnico, passou a ocorrer também fora da sala de aula regular. Conforme as discussões em capítulos anteriores, atividades artísticas de desenho e pintura foram proporcionadas e orientadas no espaço da Escolinha de Arte do CEP. No entanto, essas atividades, de caráter extracurricular, eram impregnadas de um pensamento à margem da mentalidade escolar regular, relacionado às correntes defensoras de livre-expressão e sustentado por uma crença de que arte não se poderia ensinar. Dessa forma, buscavam “o desenvolvimento artístico e ao ajustamento emocional e social do educando através da autoexpressão” (MEHL, [1962?], p. 2).

Em meio ao seu pleno funcionamento, já na década de 1960 a situação material da Escolinha era definida por cinco amplas salas, um depósito para material e sala menor para o forno de cerâmica, grandes armários, prateleiras, mesas, banquetas, cavaletes, mesinhas, bancos do tipo torno, especiais para modelagem e forno para queima de cerâmica (MEHL, [1962?]). Tratava-se de um espaço especializado, composto por mobiliários e equipamentos específicos da prática artística.

Antes, porém, convém abordar a dimensão do espaço para a disciplina de Trabalhos Manuais, a qual tempos mais tarde dividiria parte de suas instalações com a Escolinha de Arte do CEP. Por meio das imagens dos espaços, até 1957 destinados somente aos Trabalhos Manuais e ocupados posteriormente aos poucos pela Escolinha de Arte, (Figuras 21 e 22), é possível vislumbrar um pouco de sua concretude. Ambas trazem um instante do que foi a sala de Trabalhos Manuais destinadas a meninos e meninas. Segundo o Relatório de Inspeção de 1953, a sala de Trabalhos Manuais era um único espaço dividido, por armários, em duas sessões, a masculina (oficina) e a feminina (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953f, p. 346). Em nossa análise optamos por discuti-las como espaço/salas, uma vez que eram separadas e possuíam mobiliário, funcionamentos e usos distintos.

FIGURA 21 – SALA DE TRABALHOS MANUAIS – OFICINA [195-]



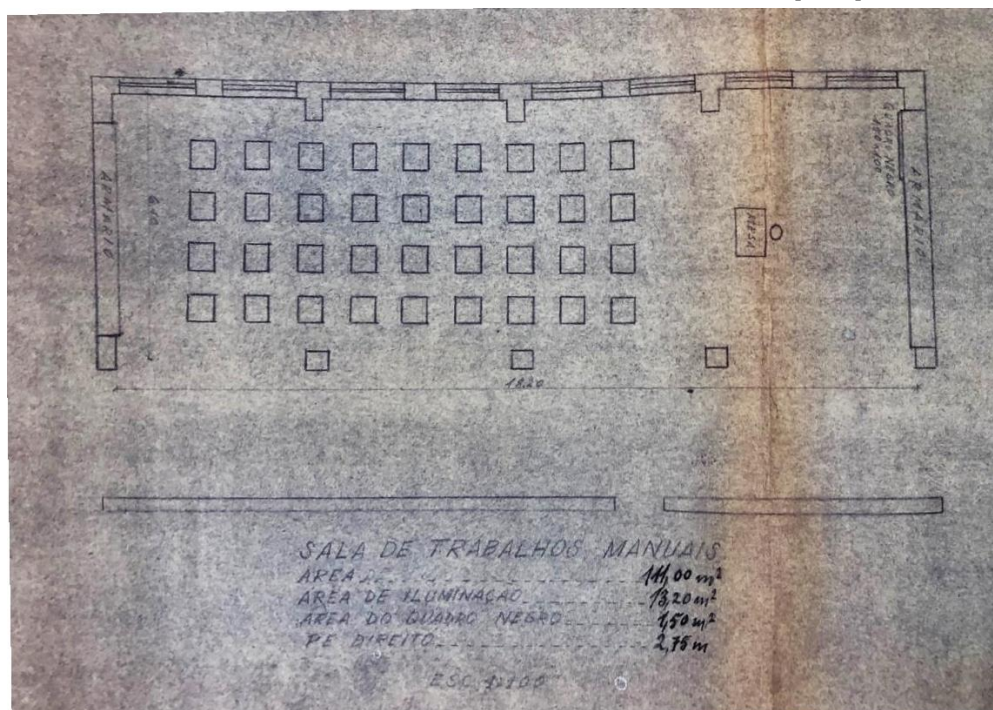
FONTE: Relatório de Inspeção do Colégio Estadual do Paraná [195-], p. 36.
Acervo: Arquivo Público do Paraná – 3º volume.

FIGURA 22 – SALA DE TRABALHOS MANUAIS – FEMININA¹³⁷ [195-]

FONTE: Relatório de Inspeção do Colégio Estadual do Paraná [195-].
Acervo: Arquivo Público do Paraná – 3º volume.

¹³⁷ No Arquivo Público do Paraná essa fotografia incorpora uma documentação com o título *Sala de Trabalhos Manuais*, enquanto a figura 16 é uma fotografia nomeada como *Sala de Trabalhos Manuais – Oficina*. No cotejamento dessas imagens com o Relatório de Inspeção de 1953, concluímos se tratar da sessão feminina.

FIGURA 23 – PLANTA DE TRABALHOS MANUAIS [195-]



FONTE: Relatório de Inspeção do Colégio Estadual do Paraná [195-].
Acervo: Arquivo Público do Paraná – 3º volume.

As várias janelas respondem, provavelmente, pela metragem de 13,20m² de área de iluminação, formando quase um rasgo horizontal de luz natural, como se pode constatar nas fotografias. Ainda que as vigas no teto transmitam uma sensação contrária, o pé direito de 2,75m, com o teto um pouco acima delas, é relativamente alto se comparado à altura das salas de Desenho. A iluminação, a ventilação e a salubridade, relatadas como satisfatórias no Relatório de Inspeção, vão ao encontro da exigência higienista para o espaço escolar. Somados, tais fatores fogem à configuração usual de um subsolo. As fotografias, bem como a planta baixa (Figura 23) destinada às duas sessões da sala de Trabalhos Manuais apontam para parte dos usos e sentidos primeiros conferidos no Colégio para esse espaço. É importante advertir que, apesar de não parecer, essa planta baixa da sala representa o espaço das duas sessões, a masculina e a feminina. É possível que na ocasião do projeto ainda não se tivesse clara a organização delas no espaço.

Apesar da construção já ter sido concluída em 1950, esta foi iniciada em 1944, conforme Straube (1993). De acordo com o autor, já no plano de Manoel Ribas (apud STRAUBE, 1993) foi registrada a intenção de construir um abrigo antiaéreo, entre outros espaços no colégio. Desse modo, as plantas e a fundação da construção foram

realizadas durante a 2ª Grande Guerra e essas preocupações estavam muito presentes e, provavelmente, eram parte de grandes projetos arquitetônicos, como o das edificações do CEP. Não obstante, Correia (2004) tem uma hipótese de que, apesar de haver uma ideia comum de que esse pavimento tivesse sido construído para abrigo antiaéreo, a finalidade daquele espaço era o de abrigar uma subestação de eletricidade para fornecer energia para todo o prédio, propiciando autonomia de luz e de aquecimento.

Assim como o tempo, o espaço na concepção de Frago (1996) é uma construção social, uma relação sensível de uma realidade invisível, salvo por meios indiretos. O espaço é algo visível e, de certa maneira, tangível e acessível. Por causa de sua maior densidade e aparência material, ele implica e afeta de modo direto o corporal e o material. Para o autor, a apreensão do espaço vivido é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos, dos grupos e por isso a importância, especialmente do espaço escolar, para a História da Educação.

A primeira sala, configurada como oficina (Figura 21) apresenta seu mobiliário composto por mesas de carpinteiro, específicas para apoio de corte, lixamento, fixação e outros, banquetas altas reguláveis do tipo torno para modelagem e grandes armários, além de um amplo espaço para circulação entre os móveis. Além disso, observando o espaço da oficina, o tipo de mobiliário, seu arranjo e a natureza das atividades a serem proporcionadas, a impressão é de uma liberdade de movimentação de alunos e professores. Tal sensação é muito diferente da provocada pelo espaço apresentado na figura 22, que, apesar de amplo e aparelhado, aparenta menor mobilidade.

De acordo com o Regimento Interno, o ensino de Trabalhos Manuais era responsabilidade do Departamento de Artes e Ofícios. As descrições referentes à sala oficina foram assim apresentadas no Relatório dos Serviços:

Acha-se dividida em duas secções, separadas por grandes armários com uma frente para cada secção e onde se acha guardado o material. A primeira secção com área de 111 m², consta de 36 carteiras idênticas às salas de Desenho, mesa e cadeira para o professor e quadro negro. A segunda secção, a oficina propriamente dita, com área de 117,18 m², consta de 12 mesas para carpinteiro, com gavetas para ferramentas, 30 cavaletes e pranchetas para modelagem. Ferramentas e material: 12 grampos de carpinteiro; 3 Compassos; 5 Esquadros para carpinteiro; 1 Riscador; 6 Serrotes de diversos tamanhos; 2 Pacotes de serrinhas para cortar; 6 Formões de diversos tamanhos; 2 Alicates; 5 Plainas; 4 Martelos; 3 Chaves de fenda; 3 Limas chatas e 7 triangulares; 1 Grosa; 1 Tesoura para metal em

folha; Lixa; Pregos e parafusos diversos; Madeira para trabalhos; Cartolina de várias cores e espessuras; Barro para modelagem; Arames de diversas grossuras; Tintas, vernizes, colas, etc. (COLÉGIO..., 1953, p. 346).

Equipadas conforme as atividades a serem desenvolvidas por meninos e meninas, nos Trabalhos Manuais as salas forneciam diferentes possibilidades de apreensões do espaço. Em uma seção, os meninos poderiam se dedicar aos trabalhos previstos de carpintaria, por exemplo. Em outra, as meninas poderiam desenvolver atividades de costura, crochê, bordados e outras prendas domésticas.

O espaço da seção feminina parece ter seguido a matriz mobiliária da sala de Desenho e do ensino frontalizado, com pranchetas enfileiradas em direção ao quadro negro e à mesa do professor. Isso poderia justificar um espaço um pouco menor para elas, desprovido de equipamentos, supondo-se que alguns materiais (fios, linhas, tecidos etc.) seriam da responsabilidade de cada aluna. Entretanto, ele parece muito mais uma adaptação a partir das concepções pensadas para o trabalho com o desenho, não tendo sido planejado propriamente para aquelas atividades.

Ainda no Regimento Interno do CEP, há poucas pistas sobre os materiais indicados para a seção feminina. Contudo, o artigo 231º normatiza os tipos de atividades que o Departamento das Artes e Ofícios deveria manter para os alunos de ambos os ciclos: uma seção de marcenaria e carpintaria; uma seção de mecânica, serralheria e metalurgia; uma seção de arte tipográfica e encadernação, uma seção de aeromodelismo; uma seção de rádio e eletrotécnica. No caso das alunas de ambos os ciclos, foi indicado: uma seção de costura e bordado e trabalhos de agulha em geral; uma seção de artes culinárias; uma seção de prendas domésticas. (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953d, p. 79). Tais diferenças reforçavam um contraste entre a educação de meninas e de meninos e, conseqüentemente, das possibilidades de trabalho para ambos.

Entre o registro fotográfico e as normativas do referido documento, os materiais necessários às aulas da seção feminina, denominada *Economia Doméstica*, só podem ser deduzidos pelas atividades descritas no art. 231. Porém, a falta de uma relação de materiais no Relatório de Inspeção não indica necessariamente que estes tenham deixado de ser obtidos pelo Colégio ou que parte se tratasse de materiais pessoais. “Não obstante, a imagem de uma sala vazia e de configuração relativamente genérica aponta para a diferença de tratamento no que se refere ao investimento para os diferentes sexos” (OSINSKI; SANTINI, 2019, p. 228).

É importante destacar que o programa nacional, instituído pela Portaria n. 557, de 16 de novembro de 1945, recomendava para a disciplina os trabalhos com madeira, metal e massa plástica. O documento afirmava que seus objetivos não eram profissionais, nem de preparação para atividades industriais e que a finalidade era essencialmente educativa, pautada na eficácia do ensino ativo (BRASIL, 1945). Já na década de 1950, o Ministro da Educação e Saúde Ernesto Simões Filho¹³⁸ designou ao Colégio Pedro II a elaboração do programa das diversas disciplinas do ensino secundário. A partir disso, a Portaria n. 966 de outubro de 1951 publicou um programa mais simplificado, acrescentando a possibilidade de trabalho com couro e tecelagem para as oficinas. Ao que se pode observar, o CEP pretendia em seu Regimento ir além dessas atividades, oferecendo ainda aeromodelismo, rádio e eletrotécnica, conforme anteriormente apontado.

Diferente do documento anterior, a referida Portaria de 1951 listava o programa para a Economia Doméstica, que recomendava o ensino de: Arranjo e higiene da habitação; Preparo, conservação e uso das roupas; Preparo, conservação e uso dos alimentos; Contabilidade doméstica; Noções de puericultura e Noções de Serviço Social (BRASIL, 1951). No Regimento do CEP, no entanto, tais conteúdos não foram discriminados, constando as *prendas domésticas* de forma genérica. Considerando que eles tivessem sido trabalhados nas aulas entre os outros conteúdos prescritos, supõe-se que o espaço possa ter sofrido adaptações.

Antes mesmo das mencionadas portarias, todas essas determinações dadas pelo CEP estavam alinhadas à Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, que, entre as prescrições especiais para o ensino secundário feminino, indicava que os estabelecimentos mistos fornecessem classes exclusivamente femininas. O art. 25 prescrevia para as alunas a disciplina de Economia Doméstica nas terceira e quarta séries do curso ginasial e em todas as séries dos cursos clássico e científico. O papel dessa disciplina na vida doméstica é evidenciado pela indicação de que “a orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar” (BRASIL, 1942).

É interessante notar que, nas salas de Trabalhos Manuais do CEP do início dos anos 1950, a ocupação do espaço e do tempo obedecia às regras das disciplinas

¹³⁸ O Ministro Ernesto Simões Filho respondeu pelos assuntos da educação e saúde, de 31/1/1951 a 25/6/1953. Em 1953, o ministério que cuidava, simultaneamente, da educação e da saúde foi desmembrado em Ministério da Educação e Cultura e Ministério da Saúde.

curriculares. As vivências dos alunos e alunas que as teriam frequentado estariam impregnadas, provavelmente, do conjunto normativo que regia a disciplina naquele espaço. Porém, isso foi mudando a partir de 1957, com a ocupação gradativa da Escolinha de Arte no cotidiano escolar. A presença de tornos similares (figura 25), cavaletes, de mesas grandes e da própria parede como suporte para a produção de trabalhos mostra o surgimento de novas práticas artísticas e de uma nova cultura escolar. Na lembrança do aluno frequentador das atividades livres da Escolinha, a dimensão daquele espaço vivido e sentido já não seria a mesma. Considerando o sentido educador da arquitetura, afirmado por Escolano (2001) ou o espaço que educa, estando ou não disposto para tal fim, no entendimento de Frago (1996), na Escolinha teria sido possível um sentido muito mais próximo ao de liberdade, menos sujeito às regras.

O espaço escolar do CEP na sede dos anos 1950 foi, em grande medida, pensado para ser modelo também na formação integral do aluno. Os objetivos expressos em seu Regimento Interno, asseguravam, pelo art. 227, que o Departamento das Atividades Culturais teria por finalidade o aprimoramento da formação integral do aluno, oferecendo aulas extracurriculares; biblioteca; teatro e cinema; discoteca; imprensa escolar; orquestra; coro; emissora de rádio; agremiações escolares com fins científicos, literários, cívicos e artísticos; pequeno observatório astronômico (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953b, p. 78). A instituição contava, então, com uma diversidade incomum de espaços especializados para a educação pública no Paraná. Além disso, é plausível que boa parte do ensino artístico extracurricular, que mais tarde comporia a Escolinha de Arte, de certa forma já acontecesse nesse período.

Para Escolano (2012, p. 12):

A escola foi e é um lugar de produção de cultura e essa cultura se materializa nas práticas em que os processos formativos são operacionalizados. As ações se materializam nos espaços, objetos, ícones e textos que fazem parte do patrimônio histórico-educacional. Os objetos da história escolar são [...] objetos-traços que emitem sinais e indícios portadores de significados. (ESCOLANO, 2012, p. 12)¹³⁹.

¹³⁹ Significados la escuela ha sido y es un lugar de producción de cultura y esta cultura se objetiva en las prácticas en que se operativizan los procesos formativos. Las acciones se materializan en los espacios, objetos, iconos y textos que forman parte del patrimonio histórico-educativo. Los objetos de la historia escolar son [...] objetos-huellas que emiten señales e indicios portadores de significados. (Tradução livre).

As afirmações do autor ajudam tanto a pensar o espaço no qual eram ensinados os Trabalhos Manuais quanto no da Escolinha de Arte do CEP e suas primeiras atividades de desenho, pintura e modelagem. Mesmo tendo um espaço específico, tais atividades de pintura também ocorriam no pátio coberto do CEP, conforme atesta a figura 24.

FIGURA 24 – AULA DE PINTURA [195-]



FONTE: Álbum da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná, [195-]
Acervo: Álbum Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná.

As fotografias encerram múltiplos significados. Ao mesmo tempo, esse tipo de imagem dá a entender, segundo Sontag (2004, p. 33), “que conhecemos o mundo se o aceitamos tal como a câmera o registra”. Essa falsa impressão, para a autora, seria contrária ao compreender. É preciso ir além da imagem e não aceitar o mundo como aparenta ser.

Ao que se observa na figura 24, a luz vinda de todos os lados beneficiava a produção de cerca de quinze alunas em seus cavaletes. Comum em ateliês de artistas e estudantes das academias de Arte, este é um suporte próprio tanto para papéis quanto telas, cujo objetivo é o de oferecer maior liberdade de movimentos, permitindo a quem o usa aproximar-se e distanciar-se para visualizar melhor seu trabalho e/ou o modelo, conforme o caso. Dando a impressão de um ambiente artístico, cada aluna

faz uma pintura diferente e, ao contrário de seguirem um modelo, elas parecem executar uma composição livre.

Debruçando um pouco mais o olhar sobre a fotografia da aula de pintura (Figura 24), esta pode ter sido obtida no decorrer da atividade previamente programada e/ou especialmente encenada para assim passar uma representação da presença da arte no espaço escolar e que o CEP estava sintonizado com as tendências do período. Como afirma Sontag (2004, p. 41), “fotografar é atribuir importância”. Fazer sobreviver algo para além do tempo. No caso aqui, a inflexão parece ter sido de edificar e idealizar em uma “fina fatia de espaço bem como de tempo” a arte no Colégio Estadual do Paraná (ibidem, p. 33).

Algumas das imagens (Figuras 24, 25, 26, 29 e 31), discutidas neste capítulo, encontram-se no Álbum da Escolinha de Arte do CEP, sob a guarda do seu setor de memória. Em seu interior foram preservados recortes de notícias de jornais e revistas, muitos desses sobre a comemoração do aniversário da Escolinha, programas de exposições e um considerável número de fotografias. Segundo Kosloski (2019), mesmo que todas as imagens se refiram à Escolinha, algumas são mais emblemáticas da ligação entre arte e educação. O álbum contém mais imagens representativas da técnica da pintura do que da escultura. São 114 fotografias, de acordo com o autor, cuja metade mostra estudantes pintando, ou produções em si. Cerca de vinte imagens retratam modelagem e objetos e as restantes personalidades políticas e culturais presentes nas diferentes ações comemorativas ou de divulgação da Escolinha de Arte do CEP, podendo ser categorizadas como forma de representação política ou social, junto ao poder público (KOSLOSKI, 2019).

Além de guardadas, essas fotografias também poderiam ser disponibilizadas à imprensa, a fim de divulgar as ações da Escolinha de Arte do CEP, alinhadas às ideias de arte na educação. É o caso da figura 25, que fez parte do já referido periódico interno do Colégio (*A ARTE..., O Colégio Estadual do Paraná*, 1960).

FIGURA 25 – AULA DE MODELAGEM [195-]



FONTE: Álbum da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná, [195-]
Acervo: Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná.

Em uma atmosfera de ateliê, um grupo de meninos está imerso na atividade de modelagem. Alguns, no entanto, apenas observam, talvez porque por ali passassem no intervalo das aulas curriculares, ou porque não houvesse mais turno livre. Contudo, assim como a figura 25, as imagens 29 e 33 mostram as crianças circulando, algumas olhando o trabalho de outras. É possível que a intenção fosse a de representar a liberdade, expressa também na *mobilidade*. Três adultos ao fundo, dois à esquerda, um à direita da imagem e o menino à direita, que dirige o olhar para a câmera, levantam a suspeita de que talvez essa fotografia também fosse de algum modo combinada. A mulher à esquerda ou o homem ao fundo poderiam ser os orientadores, porém o homem de paletó parece estranho ao ambiente das atividades rotineiras da Escolinha.

As imagens fixadas na parede ao fundo podem ser trabalhos de alunos ou das alunas do curso de Aperfeiçoamento e Atualização de Desenho Artes Aplicadas, expostas, provavelmente, para formar um ambiente inspirador. Essa já era uma prática adotada por Guido Viaro no CJAP, em 1953, onde nas paredes também eram dispostos diversos trabalhos de alunos (OSINSKI, 2006). As várias peças secando nas janelas completam a ambiência estimulante da sala de modelagem da Escolinha de Arte do CEP. Notadamente, a presença dos tornos e do grupo formado somente por meninos, essa fotografia sugere que o espaço, ocupado pela atividade de modelagem da Escolinha, era uma parte da sessão oficina da Sala de Trabalhos

Manuais. A experimentação do espaço em um funcionamento oposto ao de disciplina curricular, provavelmente, teria sido outra, mais livre e muito diversa das aulas curriculares. Nesse sentido, vale lembrar que “o espaço habitado transcende o espaço geométrico” (BACHELARD, 2005, p. 62).

Destinado ao trabalho com modelagem, o torno, exposto nas figuras 25 e 26, cuja parte de cima é giratória para facilitar o trabalho da modelagem, era uma das peças mobiliárias específicas do espaço da disciplina de Trabalhos Manuais e depois das atividades da Escolinha de Arte do CEP. Conforme a imagem, possui a parte de cima giratória que possibilita mexer a peça em argila, sem retirá-la da base e percebê-la em seus vários ângulos. As mesas mais baixas à esquerda indicam tratar-se de um espaço multiuso, dos primeiros anos da Escolinha.

FIGURA 26 – SALA DE MODELAGEM [195-]



FONTE: Álbum da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná, [195-]
Acervo: Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná.

A separação por gêneros se apresenta aqui como uma contradição em relação à frequência livre, bem como à escolha da atividade. Para se ter uma ideia dessa remota prática em outros contextos, segundo Correia (2004, p. 88) já no século XIX, com o Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894, que regulamentou os grupos escolares em São Paulo, meninas e meninos passavam a frequentar classes diferentes, conforme o nível de aprendizagem. No Paraná, o primeiro edifício escolar construído com a separação dos sexos foi o Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva, inaugurado em

1903. Diante disso e de discussões anteriores, na Curitiba do século XX, a separação entre meninos e meninas era firmada na Lei Orgânica de 1942 e nos anos 1950 se apresentava como uma permanência no sistema escolar.

Ambientes similares aos aqui apresentados pelas fotografias da Escolinha de Arte do CEP foram divulgados em fotografias (figuras 27 e 28) presentes na publicação *Art et Education* em francês e inglês, do ano de 1954. Tais fotografias, junto a outras tantas, integram um apêndice ao final do livro e mostram diferentes situações educacionais ocorridas em diversas partes do mundo. Essa foi uma década em que vários temas ligados à educação artística foram debatidos. Em especial, essa discussão se deu no Simpósio *As artes plásticas no ensino geral*, promovido pela UNESCO em 1951, na cidade de Bristol – Reino Unido. Informações sobre o evento, bem como textos decorrentes das discussões ali empreendidas, foram editados no referido livro (OSINSKI, 2019a).

FIGURA 27 – DIFERENTES SUPORTES PARA PINTURA



FONTE: Riise In: Ziegfeld (1954, p. 126).

Essa fotografia (figura 27), cedida por Borge Riise¹⁴⁰ (1954), apresenta uma variedade de materiais disponibilizados nas atividades para meninos com deficiência intelectual na Sarsgata School em Oslo, Noruega. Segundo o autor, eles trabalhavam em pares no início e depois combinavam projetos em grupo. Nesse ambiente, o que mais chama a atenção é a ocupação espontânea e orgânica das crianças, totalmente imersas em suas produções. É possível observar que a parede e o chão são usados como suportes para as pinturas, assim como não há um lugar certo para os materiais como tintas, pincéis, papéis etc., embora a mesinha ao fundo comporte alguns deles. O enquadramento da imagem mostra cinco crianças, não sendo possível saber se havia mais e, apesar de envolvidas, algumas parecem interagir, sendo admissível, entre os diversos temas, que trocassem impressões sobre suas criações, materiais, procedimentos ou resultados.

FIGURA 28 – PAREDE COMO SUPORTE DE PRODUÇÃO E DE EXPOSIÇÃO



FONTE: Hoffner, (1954, p. 126).

¹⁴⁰ Borge Riise (1915-2005) atuou como professor na Escola Sarsgata em Oslo. Coursou a Tromsø Teachers Training College; a Escola Estadual de Treinamento para Professores de Marcenaria e Desenho. Foi Instrutor de prática de desenho e ensino na State Teachers Training College, Oslo: instrutor de Desenho na Escola Municipal de Treinamento em Bem-Estar Infantil e no Curso do Ministério de Assuntos Sociais para Trabalhadores do Bem-Estar Infantil, Oslo. Membro do conselho executivo da *Art in the Classroom*. (ZIEGFELD, 1954).

De outro modo, o ambiente exibido na figura 28, repleto de imagens, pertence a uma escola privada, francesa. Ao que parece, as pinturas nas paredes, além das trabalhadas na fotografia, são das próprias crianças e adolescentes que frequentavam o lugar. O grupo, nesse caso, é formado por meninos e meninas de diferentes idades e uma orientadora. Para Dan Hoffner¹⁴¹ (1954), antes de se pensar em um método de ensino, é necessário, para se criar um vínculo de vida entre a criança e uma linguagem colorida, uma linguagem que proporcione uma sensação de liberdade interior e que, ao liberar a tensão entre o eu interior e o mundo exterior, essa permita à criança criar numa área bidimensional um mundo harmonioso.

Como Escolano (2012) aponta, os objetos da história escolar são como “objetos-pegadas” que emitem sinais e são portadores de significados. São também registros efetivos de práticas culturais de uma época. Alguns armários da Escolinha, como o que pode ser visualizado em parte na figura 29, eram do tipo vitrine, possuindo portas deslizantes de madeira e grande área em vidro. Enquanto os objetos anunciam a especialidade do espaço, as produções expostas de maneiras variadas evidenciam a ocupação do lugar.

¹⁴¹ Autor do artigo *Métodos e técnicas para o ensino de arte*, Dan Hoffner nasceu em Leipzig, na Alemanha em 1921. Morou em Israel desde 1936 e recebeu parte de sua educação na Escola de Artes e Ofícios de Jerusalém “New Bezallel”, entre 1938 e 1941. Introduziu a educação artística em uma escola para crianças deficientes, em 1940. Foi professor de arte em uma escola primária de 1941 a 1948. Foi palestrante no Teachers College para arte educadores nos anos 1950, em Tel Aviv, Israel. Criou um “teatro de sombras” para crianças que viajavam por Israel. Organizou exposições de desenhos infantis. Publicou artigos sobre educação artística em diversos periódicos. Como artista, participou desde os anos 1940 de várias exposições individuais em Tel Aviv, Noruega, Suécia, Suíça e Austrália (ZIEGFELD, 1954); (ASKART, 2021).

FIGURA 29 – PINTURA NA ESCOLINHA DE ARTE [195-]



FONTE: Álbum da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná, [195-]
 Acervo: Álbum Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná.

Esse tipo de armário, conhecido como gabinete¹⁴², provavelmente era um mobiliário inspirado nos gabinetes de curiosidade do século XIX. No CEP, desde os tempos do Ginásio Paranaense os gabinetes (Figura 30) eram utilizados para guardar e expor os instrumentos específicos do laboratório de Química, de Física e de História Natural, entre outros espaços, desde as décadas de 1920 e 1930 (ZACHARIAS, 2013). Tais gabinetes abrigaram também a coleção de objetos usados nas salas de Desenho, conforme imagens anteriores. De acordo com apontamentos anteriores, grande parte do mobiliário da sede nova do CEP de 1950 foi especialmente encomendado. Ainda assim, alguns desses armários que aparecem na imagem podem ter sido aproveitados de anos anteriores para esse e outros os espaços do CEP, prestando-se para guardar e ao mesmo tempo expor as produções dos alunos.

¹⁴² O significado de gabinete é de uma pequena sala ou cômodo isolado em uma habitação, destinada, geralmente para trabalho (AULETE DIGITAL, 2021). À exemplo dos gabinetes de Física e Química no Colégio, esses espaços possuíam armários com portas de vidro, tipo vitrines, para que os materiais seguissem expostos. A partir disso, esses armários, supostamente, passaram a ser conhecidos também com o nome desse tipo de sala.

FIGURA 30 – GABINETE DE HISTÓRIA NATURAL (1946)



FONTE: (ZACHARIAS, 2013, p. 125).

Acervo: Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

O grande armário apresentado na figura 30 parece ter sido composto por duas peças que tomam quase toda parede ao fundo, deixando à mostra diversos animais empalhados. Outro móvel similar, porém, mais baixo e aparentemente menor, está situado na parede lateral à esquerda. Juntos, esses armários e objetos ajudam a compor um ambiente rico em materialidade para o gabinete de História Natural dos anos 1940.

De forma análoga, o armário da figura 29 contém objetos cerâmicos, como pratos, esculturas, máscara, jarro e pote. A figura 31 mostra objetos semelhantes, pintados por algumas alunas. De acordo com parte das discussões do capítulo anterior, a coordenação e os professores da Escolinha adotavam uma prática de escolher os melhores trabalhos de alunos para dispô-los à venda, para integrar seu Museu ou para participação de exposições. A partir disso, é possível supor que essa era uma prática vinda de anos anteriores e que os objetos expostos tenham sido produções dos alunos daquele momento ou de períodos antecedentes.

FIGURA 31 – PINTURA EM CERÂMICA NA ESCOLINHA DE ARTE [195-]



FONTE: Álbum da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná, [195-]
Acervo: Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná.

Os objetos expostos, assim como as imagens fixadas nas paredes, poderiam servir, a todo momento, de inspiração ou referência. De acordo com Rachel Duarte Abdala (2016), o emprego sistemático de imagens fixas como quadros e gravuras, considerado como uma forma de educação estética, foi um recurso de ensino utilizado na Educação Brasileira desde o final do século XIX.

Em última instância, o espaço próprio e as materialidades, específicos para a produção artística na Escolinha, visivelmente privilegiados, poderiam contribuir tanto para fomentar a imaginação dos alunos no exercício da livre expressão quanto para uma educação integral no CEP. No caso das práticas adotadas por Viaro no CJAP a partir de 1953, Osinski (2008, p. 227) aponta que as professoras eram instadas a explorar as próprias produções infantis. Por vezes, no entanto, poderiam discutir e explicar sobre as reproduções e obras fixadas nas paredes, uma vez por semana ou quando solicitado. De todo modo, é importante retomar que na Escolinha de Arte do CEP a livre expressão tinha a ver com fato de o aluno poder usar livremente a sua imaginação, expressar sentimentos e emoções em suas produções, experimentando, optando por uma linguagem artística qualquer ali oferecida (pintura, desenho ou modelagem), num tema favorito e nos seus horários livres.

Outra mudança no espaço da antiga sala de Trabalhos Manuais, com ocupação gradativa da Escolinha, ocorreu com as pranchetas deslizantes individuais. No lugar delas, como é possível ver pela figura 31, o espaço é apresentado com mesas maiores, possíveis de serem compartilhadas. As alunas, em volta das mesas, trabalham de um modo concentrado na pintura de objetos cerâmicos. Além do fato de todas serem meninas, indicando a permanência da separação dos sexos, a maioria está trajada com uma espécie de avental branco, provavelmente parte do uniforme feminino, pois essa vestimenta não aparece nas fotos com os meninos.

Ao observar novamente a figura 29, primeiramente convém retomar que, enquanto imagem fotográfica, ela é um vestígio de uma realidade e não contém o conhecimento decisivo do passado (KOSSOY, 2001). O autor também adverte que a fotografia é formada por uma primeira realidade (exterior) e pela segunda realidade (interior), demandando pôr em análise contexto e conteúdo registrado. Por outro lado, como lembra Susan Sontag (2004), fotografar é conferir importância. Essa fotografia, artefato da memória, cuidadosamente guardada em um álbum pelo acervo da Escolinha de Arte do CEP, é uma entre as tantas provavelmente destinadas a cristalizar a importância das suas atividades pretensamente voltadas para a arte na educação, podendo fornecer e conservar pistas desse comprometimento.

O ambiente descontraído de meninos em atividade, observados por sua orientadora (Lenir Mehl), revela sinais de escolha de um fotógrafo profissional por um enquadramento favorável. As fotografias escolares, segundo Abdala (2016, p. 259), são realizadas por fotógrafos, eventualmente, contratados – pela instituição, por professores ou pelos próprios alunos – para registrar o espaço escolar, as cerimônias, grupos de alunos, de professores e de alunos com professores.

No foco de atenção principal da imagem (figura 29), o aluno posa, executando e mostrando a sua produção. Curiosamente, sua postura se parece com a de um artista, segurando a paleta com uma das mãos e com a outra realizando sua pintura. Ele pinta usando a parede como suporte para o papel. Outros dois alunos, abaixados, também trabalham com ele, o que leva a crer que se trata de uma produção coletiva. Como não há um modelo presente na imagem, tudo indica que eles pintam a serviço da imaginação. Formando duas diagonais, os olhares das outras crianças e da orientadora se dirigem ao menino e ao mesmo tempo conduzem o olhar do observador para ele. O resultado demonstra que “o fotógrafo não produz registros simplesmente

de modo mecanizado, mas estuda a realidade e suas referências objetivas e subjetivas, antes de efetua-los” (ABDALA, 2016, p. 263).

Com base nesse mesmo vestígio, faz-se pertinente outra vez a afirmação de Frago (1996) de que o espaço em uso tem a ver com a construção de lugar. A imagem em questão é um sinal de uma realidade passada e não pode ir além. Mesmo assim, é possível perceber o sentido aprazível de autoexpressão em uma das atividades daquele espaço da Escolinha.

FIGURA 32 – GUIDO VIARO NAS ATIVIDADES DE CERÂMICA NO CENTRO JUVENIL DE ARTES PLÁSTICAS



FONTE: Osinski (2006, p. 271)
Acervo: Centro Juvenil de Artes Plásticas.

Para permitir a liberdade de criação, o espaço era pensado nas escolinhas de arte de modo a assegurar a livre movimentação, como se pode conferir na figura 32. Nessa sala de modelagem do Centro Juvenil de Artes Plásticas do Paraná – CJAP, cada mesa acomodava quatro crianças e foram arranjadas de forma a permitir uma produção coletiva, a partilha e a troca de impressões e experiências. Na imagem, diferentemente dos armários vitrines do CEP, aparece uma estante para secagem das diversas peças modeladas pelas crianças. Assim como nos trabalhos de pintura em cavalete, o trabalho ali era executado em pé. Não havia, segundo Osinski (2006, p.

271), “a imposição de uma atitude rígida ou estática em sala de aula. Todos se movimentam de acordo com as necessidades impostas pelo trabalho que executam”.

Outro aspecto presente na figura 32, que se destaca da Escolinha de Arte do CEP, é a presença de uma das assistentes de Viaro, ao fundo e à direita, trajada com um avental branco. Não é demasiado lembrar que Lenir Mehl também ocupou esse papel no próprio CJAP, lugar que segundo Osinski (2006), inspirou a criação da Escolinha de Arte do CEP. Mesmo estes espaços estando alinhados às ideias de livre expressão e de arte na educação da EAB, há, no entanto, especificidades que diferenciam as três instituições entre si. Ainda que partilhassem a dinâmica voltada à liberdade de criação infantil, o espaço do CJAP, ao contrário do da Escolinha de Arte do CEP, funcionava fora do ambiente escolar e de suas regras organizacionais, recebendo igualmente em suas atividades meninas e meninos. Entretanto, conforme Osinski (2006), em contraste ao funcionamento da EAB, que contava com uma frequência espontânea das crianças (figura 33), o CJAP tinha a prática de selecionar alunos, por meio de testes, efetuando a matrícula daqueles que fossem classificados.

FIGURA 33 – GRUPO DE CRIANÇAS NA ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL



FONTE: ARTE..., *Careta*, (1949, p. 24).

Ainda que comungando dos mesmos ideais, os ambientes, espaços e tempos das escolinhas de arte não eram os mesmos e em algumas vezes eram adaptados. O espaço mostrado pela figura 33 era o da Biblioteca Castro Alves, no Rio de Janeiro, onde a EAB desenvolvia suas primeiras atividades (ARTE..., *Careta*, 1949, p. 23). Não

havia matrículas para os frequentadores, nem pagamento de mensalidades. Dessa forma, sem recursos financeiros próprios, a EAB dependia não somente do auxílio de adeptos à sua causa, mas dos provenientes de órgãos governamentais. Boa parte do apoio recebido teria vindo, provavelmente, da mobilização da grande imprensa nos anos 1950 em favor da EAB (ESCOLINHA..., *Jornal do Brasil*, 1968, p. 22).

O espaço da figura 33 mostra três mesas pequenas rodeadas por um grupo de nove crianças, acomodando apenas duas, cada uma com seu trabalho. As duas crianças em pé, olhando a produção dos colegas, provavelmente estariam com seus trabalhos na quarta mesa, da qual aparece apenas uma ponta. Ao contrário do ensino convencional, o fato de as crianças terem podido circular pela sala, dava sinais também de liberdade de mobilidade, conforme já apontado. Em duas das mesas, as crianças pintam e apenas uma possui um papel em formato maior. Os potinhos, parecidos com forminhas, parecem acondicionar as tintas para cada dupla, evidenciando assim uma forma de racionalização. Embora se percebam potes de vidro com água, não se veem panos ou algum tipo de papel para limpar os pincéis para uma possível troca de tinta. Pela quantidade de potinhos de tinta, provavelmente, alguns já estariam com cores secundárias ou terciárias, previamente misturadas.

A discussão sobre materiais de arte e seus usos para o desenvolvimento emocional e intelectual da criança acompanhava os defensores da arte na educação. Em âmbito internacional, Doreen Blumhardt¹⁴³ (1954, p. 66-67) afirmava que o uso de tinta com crianças de quatro a seis anos proporcionaria maior liberdade, prazer e sensação de realização. Para a autora, além de um formato grande de papel, o melhor tipo de tinta seria a do tipo guache ou a têmpera em pó, misturada com água até obter uma consistência espessa. Se nenhuma dessas estivesse disponível, uma tinta bastante satisfatória pode ser feita misturando pigmentos de cor em pó comerciais com goma arábica e água. A figura 34 mostra algumas alternativas de materiais econômicos para uso abundante, propostos nos anos 1950.

¹⁴³ Doreen Blumhardt (1914-2009) representou a Nova Zelândia, expondo em seu artigo questões relativas à gama de materiais na parte de *Procedimentos e meios*, do referido livro *Art et Education*. Professora do Teachers Training College, Wellington, Nova Zelândia. Estudou na Escola de Arte, Universidade e Faculdade de Treinamento de Professores, Christchurch, Nova Zelândia. Desde 1939 ensinava arte e artesanato em escolas primárias, intermediárias e pós-primárias na Ilha do Sul da Nova Zelândia. Em 1943 conduziu um programa experimental de ensino de arte e artesanato para o Departamento de Educação da Nova Zelândia. Em 1949 visitou a Inglaterra, Alemanha, França, Suíça, Áustria e América, dando palestras e estudando educação artística. Entre muitas de suas realizações, foi nomeada membro da Ordem da Nova Zelândia, em 2007. Em 2003, criou a Fundação Blumhardt (ZIEGFELD, 1954); (BLUMHARDT FOUNDATION, 2021).

FIGURA 34 – DIVERSIDADE DE MATERIAIS



FONTE: ZIEGFELD (1954, p. 131).

Além das ideias publicadas por textos no referido simpósio de 1954, presentes na publicação decorrente *Art et Education*, a importância de uma diversidade de materiais nas atividades artísticas infantis e de adolescentes foi exemplificada em fotografias, que mostravam materiais simples, como os presentes na figura 34. À direita, por exemplo, é possível observar que as tintas estão organizadas em pequenas formas culinárias, água em copos de plástico e um pincel para cada tonalidade (ZIEGFELD, 1954, p. 131).

No CJAP, em 1955, a atenção para que a produção infantil fluísse com maior liberdade também se manifestava no cuidado com o uso de materiais que facilitassem a expressão. Para tanto, estes deveriam ser acessíveis, permitindo um uso mais abundante. Diante disso, era indicado para o desenho o uso de pincéis e carvão. Já para a pintura a opção era por tintas mais acessíveis, como as usadas para pintar paredes, às quais eram adicionados pigmentos. Eram também indicados pincéis de tamanho regular, potes de água para lavagem e papel liso para correr livre o pincel e não tolher a expressão da criança (OSINSKI, 2008, p. 228). Segundo a autora, a opção por materiais não atendia apenas ao critério econômico. Fazia também parte de uma proposta pedagógica de diversas instituições, que se baseava na crença de que diante de um farto material, grande parte das condições para a criança se expressar livre e espontaneamente estariam supridas.

Com nitidez insuficiente, a figura 33 não deixa ver claramente as atividades da mesa mais ao fundo, tampouco tudo o que havia na mesa mais estreita apoiada na parede. Nessa última parece haver uma bacia, copos e papel. Pela ausência de papel da terceira mesa, as meninas poderiam estar trabalhando com barro ou até massa de modelar. O grupo compenetrado em suas atividades não parece posar expressamente para o fotógrafo, ainda que a câmera registre o encontro de um olhar (menina ao fundo e à direita). Pelo ângulo da fotografia, não se vê quem as orienta, também não se percebe um espaço especializado, ao contrário das imagens da Escolinha de Arte do CEP e do CJAP.

Com o decorrer dos anos, o espaço da Escolinha do Colégio sofreu ampliação, em função do acréscimo de novas *atividades livres* e extracurriculares. De apenas 16 m² nos anos 1950, a Escolinha foi se expandindo até a década 1970 por todo o subsolo da ala par do Colégio Estadual do Paraná, atingindo 10m x 31m, ou seja, 310 m².

O aumento de ocupação do espaço com novas salas e por conseguinte com a oferta de outras atividades ocorreu gradativamente a partir de 1958. De acordo com seu histórico registrado internamente:

A conquista do espaço físico deu-se paralelamente à diversificação das atividades educativas. Em 1958 é implantada a sala de Modelagem e cerâmica; em 59, a de Pintura de cerâmica; em 60 as de Artes aplicadas e Desenho do natural; em 62, a de Técnica de artes plásticas. Somente em 1965 é que a música foi introduzida, com resultados estimulantes que levaram, no ano seguinte, à criação das atividades de Teatro de fantoches, Cinema (os alunos chegaram a realizar uma fotonovela) e Arranjos florais, sendo as duas primeiras suprimidas posteriormente. A partir de 1966, também os alunos do período noturno passaram a ser orientados. Em 69, História da arte, em 70, Artesanato, Gravura e Literatura, em 71. Em 1972, as dependências da E. A. abrigaram as turmas de 5ª série do Complexo Escolar do CEP; no ano seguinte, passaram a abrigar também as turmas de 6ª série, ocasião em que ocorreu uma reestruturação das atividades, com a oferta acentuada de Desenho e pintura, Materiais moldáveis, Pintura de cerâmica, Som e Palavra. Não houve novamente, em 1974, necessidade de abrigar as turmas referidas e a E. A. retomou o esquema primitivo. Iniciaram-se nesse ano, as atividades com Papel e Sucata, no ano seguinte, as atividades do subsetor Lúdico. (ESCOLINHA, 1978, p. 6).

Ainda que o texto mencione os avanços na Escolinha em termos de quantidade de atividades ao detalhar as oportunidades ofertadas aos alunos desde o início, não é mostrado, por exemplo, quais delas se mantiveram ou foram excluídas nos anos citados. A descrição do período revela que havia ainda uma sala para a coordenação,

com biblioteca e eslaidoteca¹⁴⁴ e outra sala para o almoxarifado, além de dois sanitários – masculino e feminino – para professores e funcionários, caracterizando o espaço como praticamente autossuficiente.

Desse modo, a Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná foi conquistando ao longo dos anos espaço e tempo específicos, alegadamente designados para a prática da liberdade de expressão artística. Relacionada, de certa maneira, a um movimento mais amplo de escolinhas de arte, a unidade do CEP expandiu-se associada ao desenvolvimento da ideia da arte na educação. Como afirma Frago (1996, p. 92), ao final, “o espaço, como a energia, enquanto energia, nem se cria nem se destrói, só se transforma”¹⁴⁵. Se na questão final para o autor, essa transformação seria em um espaço frio ou quente e vivo, na Escolinha de Arte do CEP a energia viva parece ter ganhado não só o espaço para as atividades livres, mas também o poder para transportá-las, de modo particular, à Educação Artística a partir dos anos finais de 1970.

Conforme discutido no capítulo anterior, a disciplina de Educação Artística, instituída em 1971, foi pensada e organizada pelo corpo docente da Escolinha de Arte do CEP, para ser operacionalizada no Colégio. Embora, oficialmente, suas aulas tenham sido deslocadas da sala de aula para o espaço da Escolinha nos anos 1980, por volta de 1973, em consequência da formação do Complexo Escolar algumas aulas da disciplina já ocorriam lá. Diante disso, é possível perceber que a disciplina pôde ser vivenciada no CEP sob as ideias de arte na educação e de criatividade, em um espaço especializado.

Frago (1996) também aponta que outra característica da instituição escolar é ter o seu tempo sempre regulado e ocupado. Essa é uma questão relevante para seguir a análise, agora sobre o tempo nas atividades da Escolinha de Arte, comparado ao destinado às disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais nos anos 1950, bem como à Educação Artística da década de 1970. Ainda que se trate de uma operação artificial a de separar essas duas dimensões na vida escolar, optamos pela divisão formal para poder tratar de modo mais organizado as especificidades de cada uma.

¹⁴⁴ Esse termo não foi encontrado em dicionário, porém era de uso comum na Escolinha de Arte para indicar o acervo de *slides*. Estes *slides* (espécie de foto impressa em uma transparência com aproximadamente 3,5 cm) eram colocados em um projetor específico e serviam de apoio para as atividades e/ou aulas de História da Arte e outras atividades que envolvessem o uso da imagem artística e outras.

¹⁴⁵ El espacio como la energía, en cuanto energía, ni se crea ni se destruye, sólo se transforma. (Tradução Livre)

3.2 TEMPO PARA AS ATIVIDADES LIVRES ENTRE AS DISCIPLINAS

A reflexão sobre o tempo escolar exige, de certo modo, escolher um ponto de partida e talvez Aniko Husti¹⁴⁶ (1992) traga uma noção mais próxima e concreta dessa dimensão para esse início:

A campainha toca, a aula termina, todas as portas abertas. Poucos minutos depois, a campainha toca novamente, outra aula começa e todas as portas se fecham. Essa é a imagem estereotipada do funcionamento da escola, tão mecânica quanto o relógio: os alunos mudam de assunto e os professores mudam de sala de aula; a cada hora, da mesma forma, ao longo de todo o curso. (HUSTI, 1992, p. 273).

Do mesmo modo que o cotidiano escolar é evidenciado por Husti (1992), a rigidez no uso do tempo também é por ela destacada. Se o espaço escolar conforma o saber ao mesmo passo que educa, o tempo destinado a ele certamente exerce um controle e alguma pressão. Essa forma de ordenação do tempo escolar, conforme Souza (1998), ocorreu a partir do século XIX com o processo de racionalização da escola primária. A nova ordenação das atividades e do saber escolar, envolvendo a escola como um todo, modificou horários e calendários.

Na educação secundária do CEP da década de 1950, numa perspectiva de educação integral o aluno experimentava o tempo das disciplinas curriculares e das atividades extracurriculares, assim como o tempo da entrada, do recreio, dos intervalos e da saída, sucessivamente. O primeiro era fixo e não contornável. O uso do tempo nas diversas atividades extracurriculares disponíveis, por outro lado, era de escolha dos alunos, desde que fosse devidamente preenchido.

Segundo os quadros de horários do curso ginásial, especificamente o da primeira série do ginásial, do turno da manhã do ano de 1952, havia alguns poucos horários vagos na semana (quadro 10), de segunda-feira a sábado, variando nas quatro séries (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1952).

QUADRO 9 – HORÁRIO DA 1ª SÉRIE DO CURSO GINÁSIAL DO CEP - MANHÃ (1952)¹⁴⁷

¹⁴⁶ Assessora técnica do conselho nacional do programa do INRP (em 1994). Sua pesquisa se concentrou por muitos anos na concepção e prática do uso do tempo e do ritmo no ensino médio. Seus experimentos realizados no ensino fundamental e médio no trabalho individual do aluno e na programação móvel ajudam a renovar nossa perspectiva sobre o tempo escolar (PERRETI, 1999).

¹⁴⁷ Os quadros de horário seguiam uma dinâmica própria, na qual sua organização parecia ter partido das disciplinas e não dos dias da semana ou dos horários, motivo pelo qual optei por sua reelaboração para melhor compreensão da distribuição no tempo.

| HORÁRIO DO ANO LETIVO DE 1952 - CEP CURSO GINASIAL - 1º CICLO - 1ª SÉRIE - 1ª TURMA - MANHÃ | | | | | | |
|--|-----------|---------------|-----------|---------------|-------------|------------|
| | Segunda | Terça | Quarta | Quinta | Sexta | Sábado |
| 8h - 9h | Latim | Matemática | Português | Matemática | His. Brasil | Matemática |
| 9h - 10h | Francês | Hist. Brasil | Francês | Francês | Latim | Canto |
| 10h - 11h | Português | Trab. Manuais | Geografia | Trab. Manuais | Português | Geografia |
| 11h - 12h | Desenho | Desenho | Desenho | — | — | — |

FONTE: Elaborado pela autora a partir do horário de 1952 (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1952).

Organizado de modo mais geral, o quadro 9 não apresenta os intervalos e horário de recreio. Apesar de causar a impressão de que cada aula ocupasse uma hora, os horários provavelmente seguiam os dos anos 1940, que indicavam os minutos, por exemplo, das 8h às 8h50min., das 9h às 9h50 min. e assim sucessivamente (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1949). Desse modo, os dez minutos de cada aula poderiam integrar o tempo de entrada, os intervalos entre as aulas e o recreio.

Sobre o tempo da aula, Husti (1992) coloca em questão o fato de que este corresponde, invariavelmente, à duração da hora. Neste sentido, o planejamento do tempo escolar é estruturado de acordo com este parâmetro, sendo dividido em módulos tendo a unidade horária como referência. Desde o século XIX, uma longa prática ajustou e afinou o mecanismo metodológico da aula em conteúdo e tempo fragmentados, desenvolvimento normalizado, em que o papel do aluno é de acompanhá-la. Segundo a autora, o sistema de justaposição de uma hora de aula após a outra, como único parâmetro, revela que a jornada escolar não é construída como uma entidade pedagógica, biológica, psicológica e social.

Semanalmente, a primeira série ginasial do CEP (quadro 9) por exemplo, teria um tempo escolar vivido durante quatro horas diárias aproximadamente, por seis dias. Sem contar as horas destinadas às tarefas das disciplinas, executadas nos períodos contrários, domingos e feriados. Essas, embora não visíveis e computáveis no horário letivo de 1952, entrariam também naquele sistema de justapor as horas do tempo escolar, referido por Husti (1992). A exemplo das disciplinas da terça-feira, presentes no quadro 10, o tempo escolar dos alunos seria, supostamente, sequenciado por menos de meia hora para a entrada, cinquenta minutos de Matemática, dez minutos de intervalo, cinquenta minutos História do Brasil e assim sucessivamente até sua

saída. Segundo Souza (1998), essa era uma racionalização do tempo na escola muito próxima à do trabalho na indústria.

O quadro 9 também chama a atenção por não constarem nele os horários das aulas de Educação Física, remetendo à suposição de que estas poderiam ter sido ministradas em outros horários, uma vez que não estão visíveis na organização das outras três séries ginasiais. Segundo Chaves Junior (2004), ao menos nos anos 1940 tais aulas ocorriam três vezes por semana. Para o autor, a disciplina no CEP foi significativamente valorizada, tendo sua maior representatividade expressa nas instalações esportivas da sede inaugurada em 1950.

É possível verificar ainda que, ao contrário dos três primeiros dias do horário, que contavam com quatro aulas semanais, nas quintas-feiras, sextas-feiras e sábados estavam previstas apenas três aulas. Essas, no entanto, foram organizadas nessa série de modo que o horário vago incidisse na última aula desses três dias. Em uma turma de cada uma das três séries seguintes a quantidade de aulas foi similar, ficando para dois dias a incidência de três aulas, porém variando entre o início e o final da manhã. Isso não quer dizer, necessariamente, que os alunos pudessem ir embora do Colégio quando estivessem livres, ainda que essa possibilidade não pudesse ser descartada.

Como na maioria das grades de horário escolar, nessa distribuição constam apenas as disciplinas curriculares. Do mesmo modo, na listagem dos docentes em exercício no CEP, figurava apenas o ensino curricular e o professor responsável. Ainda que algumas atividades extracurriculares, já referidas, ocorressem na instituição (PARANÁ, 1953, p. 210), a organização dessas nas classes regulares não foi visível à pesquisa.

Mediante as finalidades de formação integral e de aprimoramento do desenvolvimento do aluno, expressas no Regimento do CEP e no Departamento das Atividades Culturais, parece ter havido uma prática de organização de disciplinas curriculares e de atividades extras, em grades horárias distintas. Anunciadas com uma variada oferta, as atividades extracurriculares foram frequentadas nos horários livres, na falta de algum professor, em dias de testes, provavelmente no contraturno ou em quaisquer outras situações não habituais.

Quanto à organização dos horários do ensino secundário, de acordo com o Regimento da década de 1950, era preciso respeitar as seguintes observações: não era permitido distribuir mais do que uma aula diária da disciplina para a mesma classe;

evitar que as classes tivessem todas as aulas de uma mesma disciplina em dias consecutivos; evitar que os professores tivessem intervalos prolongados entre as aulas de um mesmo turno; distribuir as aulas aos professores tentando atender às preferências declaradas antecipadamente (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953).

O respeito a todas as referidas indicações do Regimento, não teria sido possível no horário de uma das 1ª séries do curso ginásial (quadro 9). A disciplina do Desenho, por exemplo, que envolvia graus de dificuldade técnica, foi organizada para ser ministrada em três dias consecutivos, nos últimos horários. Essa organização era complexa e poderia envolver diversos fatores, disponibilidade, interesse ou preferência dos professores ou até níveis de negociação entre disciplinas.

QUADRO 10 – NÚMERO DE AULAS SEMANAIS DO CURSO GINÁSIAL DO CEP - MANHÃ (1952)

| HORÁRIO PARA O ANO LETIVO DE 1952 - CEP | | | | | | | | |
|---|----------------------|----------|------|------|------|-------------------|--------------------|-----|
| CURSO GINASIAL - 1º CICLO - MANHÃ | | | | | | | | |
| DISCIPLINAS - SEG. À SÁB. | | Nº AULAS | | | | aulas/ semanas | % aulas/ semana | |
| | | 1ª S | 2ª S | 3ª S | 4ª S | | | |
| LÍNGUAS* | Português | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 | 14% | 44% |
| | Latim | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 9% | |
| | Francês | 3 | 2 | 2 | 2 | 9 | 10% | |
| | Inglês | | 3 | 3 | 3 | 9 | 10% | |
| CIÊNCIAS | Matemática | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 | 14% | 39% |
| | Ciências | | | 3 | 3 | 6 | 7% | |
| | Hist. Geral | | 2 | | | 2 | 2% | |
| | Hist. Brasil | 2 | | 2 | 2 | 6 | 7% | |
| | Geog. Geral | 2 | 2 | | | 4 | 5% | |
| | Geog. Brasil | | | 2 | 2 | 4 | 5% | |
| ARTES | Desenho | 3 | 2 | 1 | 1 | 7 | 8% | 17% |
| | Trabalhos Manuais | 2 | 2 | | | 4 | 5% | |
| | Canto | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 5% | |
| | Total | 21 | 22 | 22 | 22 | 87 | | |

*Áreas estabelecidas em conformidade com a Lei Orgânica do Ensino Secundário - Decreto-Lei N. 4.244 de 9 de abril de 1942

FONTE: Elaborado pela autora a partir do horário de COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (1952).

Por meio do quadro 10, pode-se observar o tempo destinado às disciplinas no momento da mudança de sede do CEP. A maior parte do tempo semanal do aluno do curso ginásial teria sido tomada primeiramente para o aprendizado de línguas, depois para ciências e por fim para as artes. Na análise do tempo escolar organizado no século XIX, Souza (1998, p. 220) afirma que “os horários operavam uma fragmentação do saber indicando o quanto aprender de cada matéria e a hierarquia de valores que

cada uma possuía pelo tempo a ela destinado”. A regulação e determinação do que deveria ser aprendido e do tempo dispendido para isso obedecia a bases legislativas e dependia do que se pretendia para a formação do cidadão.

De cada série apontada no quadro 10, o aluno do ginásial desse período teve seu tempo muito mais ocupado para a aprendizagem de Português, de Matemática e de Desenho. O menor tempo dedicado, ao contrário, foi para a aprendizagem do Latim, História Geral, Trabalhos Manuais e Canto. Sem amenizar a desproporção, é pertinente considerar, em relação à área de artes, as experiências educativas das atividades extracurriculares, que poderiam aumentar o tempo de aprendizado dos alunos nos horários que lhes fosse possível.

No conjunto das atividades recreativas estavam inseridos a biblioteca, os laboratórios, os esportes e a escolinha, entre outros. Desse modo, a Escolinha de Arte do CEP fez parte de uma construção pedagógica e cultural, na qual foi destinado um tempo e um espaço exclusivos para a autoexpressão e para o desenvolvimento artístico. Esta expressão tinha a ver, no referido período, com o aluno ter “liberdade de realizar seus trabalhos, experimentando, procurando e encontrando suas próprias soluções [...] (UM PROGRAMA... *Panorama*, 1957, p. 3). Por um lado, o aluno preencheria um tempo “livre”; por outro, teria a liberdade de se expressar. Sentidos diferentes, mas que de algum modo foram somados às já referidas *atividades livres* como uma expressão não dissociada, muitas vezes, da Escolinha do CEP.

Nesse sentido, as atividades disponíveis na Escolinha de Arte do CEP também se apresentavam como uma alternativa, para além da possibilidade de autoexpressão. Nos primeiros anos da Escolinha de Arte do CEP, o período de atividades era organizado das 8 às 11h10 e das 13h às 16h30 para os alunos do Colégio, e das 13h às 17h50 para o Curso de Especialização e Atualização para professores. Desse modo, em meio ao tempo que regulava a aprendizagem nas escolas públicas estaduais do cenário paranaense na época, a Escolinha de Arte do CEP levou a termo a formação integral, colocando-se como uma opção para o tempo ocioso do corpo discente. Segundo a Coordenadora Lenir Mehl a Escolinha era “frequentada pelos alunos que por qualquer eventualidade est[ivessem] desocupados das aulas curriculares ou no recreio grande quando todas as atividades recreativas do Colégio funciona[vam]”. Este era um recreio de cinquenta minutos e ocorria após as três primeiras aulas, seguido de mais duas aulas. (MEHL, [1962?], p. 2).

A programação do tempo do recreio dos alunos, no entanto, já era uma questão presente no Colégio antes da organização da Escolinha de Arte no Colégio. Segundo Chaves Junior (2017), havia no CEP uma prática muito repercutida, chamada *recreação orientada*, nos horários de intervalo das aulas, inspirada nas colônias de férias promovidas em 1955:

Essa atividade consistia na organização dos alunos em pequenos grupos - chamados de clubes - a partir de seus interesses, para a prática de algumas atividades físicas e de expressão artística como natação, voleibol, atletismo, jogos esportivos, defesa pessoal, dança, canto e artes plásticas durante o horário do recreio. A utilização destas atividades, adaptadas às contingências do cotidiano escolar, tem relação direta com o desenvolvimento das colônias de férias, organizadas por Germano Bayer e um conjunto de professores de outras disciplinas (Música, Desenho e Artes Aplicadas). Essas colônias foram realizadas nas dependências do próprio colégio nos períodos de recesso escolar e atenderam a um público diversificado com a oferta de atividades de diferentes temáticas, semelhantes às adotadas posteriormente nos recreios. (CHAVES JUNIOR, 2017, p. 182).

Os clubes mencionados pelo autor foram experiências que se mantiveram nos anos 1960 na organização das Classes Integrais no Colégio. Da mesma forma, uma diversidade de atividades esportivas e as artísticas em formato extracurricular permaneceram, sendo que algumas eram, inclusive, oferecidas desde o funcionamento da nova sede.

Para tentar compreender a referida duração do tempo (recreio) disponível da Escolinha de Arte do CEP nos anos 1960, um exemplo de quadro horário (Quadro 11) pode ajudar a dimensionar os cinquenta minutos de atividade, um tempo equivalente ou maior em termos de rendimento se comparado ao das disciplinas. Contudo, para as atividades artísticas, que envolviam processo de criação e desenvolvimento, esse tempo seria exíguo, implicando sua retomada em momentos posteriores.

QUADRO 11¹⁴⁸ – ESQUEMA DA GRADE HORÁRIA DO CURSO GINASIAL DO CEP (1962)

¹⁴⁸ A simulação do horário inicial e final para as cinco aulas de cinquenta minutos teve por base a divisão horária estabelecida nas Classes Integrais de 1961 (CHAVES JUNIOR, 2017).

| HORÁRIO DO ANO LETIVO DE 1962 - CURSO GINASIAL- CEP | | | | | | |
|---|---------------|-------|--------|--------|-------|--------|
| | Segunda | Terça | Quarta | Quinta | Sexta | Sábado |
| 7h20 - 8h10 | | | | | | |
| 8h10 - 9h | | | | | | |
| 9h - 9h50 | | | | | | |
| 9h50 - 10h40 | RECREIO (50') | | | | | |
| 10h40 - 11h30 | | | | | | |
| 11h30 - 12h20 | | | | | | |

FONTE: Elaborado pela autora a partir de: COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (1962); MEHL [1962?]; CHAVES JUNIOR, 2017.

O quadro 11 foi elaborado apenas para se ter a dimensão, muito parcial, de uma grade horária contendo um recreio de 50 minutos, conforme o Relatório de Mehl [1962?]. De acordo com o documento em questão, a divisão em cinco aulas por turno deveria ser mantida, “tendo em vista o rendimento de uso adequado das instalações do prédio” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1962, p. 3). Dessa forma, as cinco aulas diurnas deveriam ocorrer nos dias de semana, ficando apenas duas aulas para o sábado.

O horário estabelecido para o curso ginasial de 1962 pode fornecer um vislumbre da organização do horário escolar, especialmente o do recreio, uma vez que este traz um detalhamento maior da divisão do tempo. Como um “tempo atenuado”, o recreio recebeu, naquela época, um período equivalente ao de *uma aula* (HUSTI, 1992, p. 274). Atenuado para a vivência em atividades artísticas no lugar do tempo da disciplina, porém ao final, um tempo ocupado. Para além disso, pela organização da grade é possível perceber a presença da hora/aula como unidade de tempo da base do ensino. Base essa que é constituída tanto pela aula, como pela jornada, pela semana e pelo curso na escola secundária.

O Plano de alteração curricular¹⁴⁹ do CEP, de 1962, foi elaborado para atender melhor aos múltiplos interesses de seu então numeroso corpo discente, de aproximadamente 5.000 alunos, bem como à flexibilidade conferida aos currículos pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 4.024 de 1961. Sendo assim, a congregação aprovou a instituição de quatro opções de currículos para o curso ginasial (A, B, C, D). Com tendências definidas, o currículo A se voltava para a Matemática e Ciências, o B

¹⁴⁹ O referido Plano foi elaborado na gestão de Eros Nascimento Gradowski.

para a História, o C para Línguas e o D para Línguas Clássicas, todos com um total de 27 aulas semanais.

Na ausência de fontes mais específicas, as disciplinas não foram colocadas no quadro 12, porém o currículo C da 1ª série, por exemplo, recebeu as seguintes indicações em termos de número de aulas no Plano de alteração curricular: Português (5), Matemática (3), História (2), Geografia (3), Ciências (3), Francês (3), Desenho (2), Ed. Man. Com. Art. Ind.¹⁵⁰ (2) e Educação Física (3) (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1962).

A ideia de que o aluno tivesse disponível para o uso do seu tempo de recreio com mais uma atividade, ainda que não curricular e de cunho mais recreativo, reforça a concepção de trabalho escolar, discutida por Souza (1998), na qual uma disciplina do tempo teria sido incorporada contrariamente à ociosidade, valorizando a pontualidade, a regularidade e a ordem. Para a autora, a racionalização do tempo na escola refletia, de certo modo, as exigências de organização presentes no trabalho industrial.

Este intervalo entre as disciplinas era, de certo modo, anunciado como incômodo: “[...] na hora do recreio, algazarra, corre-corre, barulho. Era um recreio é certo, mas nada de útil. Poder-se-ia aproveitar melhor o tempo dos infantes sem que a eles se retirasse a sensação de estar em aula” (COLÉGIO ESTADUAL..., *Diário do Paraná*, 1964, p. 6). As concepções de utilidade total do tempo expressam as discutidas ligações com o tempo do trabalho, apontadas por Souza (1998). Ainda que as declarações tenham sido colocadas pelo referido periódico, algumas informações dessa notícia foram creditadas a Lenir Mehl, levando a crer que possam ter sido suas tais interpretações. Porém, antes mesmo da organização da Escolinha, por ocasião da iniciativa do diretor Adriano Robine, a preocupação com o tempo ocioso já se fazia presente: “inicialmente a proposta era evitar que os alunos ficassem sem fazer nada, dirigindo-os ao lazer e a criação” (ESCOLINHA..., *Gazeta do Povo*, 1987).

Escolano (2001) reforça que o tempo, do mesmo modo que o espaço, não é uma propriedade natural dos indivíduos, e sim uma ordem a ser aprendida e uma forma cultural que deve ser experimentada. O seu aprendizado foi estabelecido como uma das tarefas da escola, desde a uniformidade introduzida pelo relógio mecânico.

¹⁵⁰ Segundo o quadro demonstrativo de aulas de 1969, os nomes das disciplinas são: Educação Técnica Comercial, Educação Técnica Manual e Artes Industriais (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1969). Já na grade horária de 1963 das Classes Integrais, consta apenas a disciplina de Artes Aplicadas (CHAVES JUNIOR, 2017).

Nesse sentido, a lida com o tempo a partir das atividades propostas pela Escolinha do CEP revela um modo de pensar e uma organização de condutas próprias de uma nova cultura escolar, na qual esse mesmo tempo escolar poderia ser vivido e sentido, simultaneamente, como um tempo paralelo de atividades artísticas livres (extracurriculares), e não um tempo desperdiçado.

No início dos anos de 1970, a Escolinha de Arte dispunha de um atendimento de 66 horas-aula, de segunda a sexta-feira, distribuídas pelos turnos da manhã, tarde e noite. Nesse período, a experiência artística criativa como produção de formas e de gosto estético, aliada à experiência científica, teria sido uma das vias que conduziriam à percepção do mundo em permanente renovação.

A frequência dos alunos àquela unidade manteve-se como não obrigatória, sendo-lhes permitido participar em períodos vagos, ocasionados pelo tempo do recreio, pelos eventuais horários não preenchidos por disciplinas ou ainda pela falta de professores, conforme já apontado. A liberdade de o aluno escolher frequentar a Escolinha em seu tempo vago era vista então como uma vantagem: “o aluno vem porque quer. Daí se depreende o óbvio da vantagem de processo de produção. Ela é voluntária. Ele necessita de expressão” (ESCOLINHA, 1970, p. 2).

Entretanto, alguns anos depois, a direção auxiliar determinou que os alunos frequentassem a Escolinha (ESCOLINHA DE ARTE, 1974, p. 22). Tal frequência involuntária deveria ocorrer na falta de professor de classe ou pela dispensa do aluno, conforme um dos relatórios, derivando então queixas como a indisciplina causada por alunos desinteressados, o excessivo trânsito de discentes na passagem entre as salas e a descontinuidade dos trabalhos. Essa teria sido mais uma das consequências dos ajustes internos causados pela entrada da Educação Artística, com a reforma educacional de 1971. Com a incidência maior de alunos na Escolinha, em função até da circulação dos alunos oriundos das escolas participantes do Complexo formado pelo CEP, as novas determinações afetariam os enaltecidos princípios de liberdade de frequência.

Em decorrência da Lei Estadual n. 6.636, de 29 de novembro de 1974, e posteriormente da Resolução n. 1.381/77, do Secretário de Estado da Educação e Cultura que aprovou o Regimento Interno do CEP (ESCOLINHA ESTADUAL DO PARANÁ, 1978), em 1976 a Escolinha de Arte passou a ser vinculada à seção das Atividades Complementares. Conforme um periódico da época, a Escolinha de Arte era “uma atividade curricular complementar [...] integrada no processo curricular,

acompanhando a reforma do ensino” (NESTA ESCOLINHA..., *Gazeta do Povo*, 1974). É preciso reiterar, no entanto, que a Escolinha de Arte do CEP não era considerada até aquele momento exatamente uma atividade do currículo, mas um lugar no qual diversas atividades de cunho artístico eram ofertadas de modo extracurricular. A entrada da disciplina de Educação Artística no contexto do CEP teria feito com que fosse procurado tal ajuste.

Segundo Lima (2008), disciplinas escolares e atividades complementares eram parte do plano curricular do CEP, mas a segunda modalidade, presumivelmente, teria o objetivo de atender às necessidades e às peculiaridades locais e dos alunos. A previsão de atendimento específico das necessidades locais, possibilidades concretas e diferenças individuais foi uma das determinações da Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971). Por outro lado, a autora entende que atividades complementares são todas aquelas criadas por uma certa escola, que contribuem com a ação educativa das disciplinas escolares, obrigatórias do Currículo Nacional ou que agenciam oportunidades socioculturais aos alunos. Assim, são compreendidas como parte integrante de uma cultura escolar, com singularidade e originalidade próprias das escolas e ao mesmo tempo, diferentes umas das outras.

O empenho em anunciar a Escolinha como uma atividade curricular complementar, evidenciado na notícia anteriormente mencionada, parece muito mais uma estratégia de afirmá-la em um lugar mais próximo daquele currículo que se impunha. É importante retomar os conceitos de táticas e estratégias, enunciados por Certeau (2014, p. 44), que dizem respeito às práticas sociais oriundas dos lugares de querer e de poder próprios (estratégias), bem como da ausência desses (táticas). Essas “margens de manobra” que pertencem ao jogo de forças sociais desiguais, explicam, em parte, as práticas decorrentes dos professores da Escolinha de Arte do CEP, no esforço de sua manutenção e disseminação de seus ideais, bem como das derivadas da Lei n. 5.692/71.

Mesmo frente às adequações necessárias, em função do vínculo com as atividades complementares, a Escolinha afirmou ter sido imperativo manter a liberdade, a autoavaliação e a autoprogramação discentes como condições de uma frequência livre. A possibilidade de organizar seu próprio tempo e de gozar de liberdade de criação em relação à rigidez das disciplinas acarretou para muitos de seus alunos a percepção dos momentos de acesso àquele espaço da Escolinha como algo impactante:

Quando cursei o [Colégio] Estadual [do Paraná], isso foi importantíssimo na minha formação, pois lá havia uma Escolinha de Artes maravilhosa! [...] Como eu fiz ginásio no Colégio Estadual, lá eu frequentava muito a Escolinha de Artes. [...]. Ela ficava aberta! Se você não tinha uma aula ou o professor faltava ou na hora do recreio, eu ia direto para a Escolinha de Artes. Aquilo para mim foi maravilhoso! Todos os horários que eu tinha eu corria para a Escolinha de Artes (PUPPI, 2015).

A fala entusiasmada de Amarilis Puppi¹⁵¹, que posteriormente seguiria carreira no campo artístico, oferece um vislumbre do que representou fazer parte de um lugar que prezava pela liberdade artística e que embora possuísse horários e condições para frequência, para ela estava sempre disponível nos momentos em que não tinha aulas.

Bosi (1994), tratando da memória, aponta que, em boa parte das vezes, lembrar não quer dizer necessariamente reviver, mas pensar de outro modo as experiências do passado com imagens e ideias do presente. Sendo assim, a autora hesita quanto à sobrevivência da lembrança do passado tal como o foi. Isso não invalida o depoimento e é muito plausível que as afirmações de Puppi mesclam impressões do tempo atual com as do tempo em que frequentou a Escolinha de Arte do CEP. Essa é mais uma razão para pensar que o franco acesso e as experiências vividas pela entrevistada tenham realmente marcado profundamente a sua formação.

Na década de 1970, é possível perceber no discurso da imprensa local, camadas de ideias como as de livre-expressão e de criatividade relacionadas ao original sentido de ocupação do tempo ocioso, já apontado na criação da Escolinha de Arte:

Quase 200 alunos frequentam diariamente a Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná. Essa atividade, inteiramente livre, serve para revelar tendências, mostrando que jovens de 13 a 18 anos estão com a atenção voltada para a criatividade e em vez de ficar desocupados pelo pátio, aproveitam os intervalos de aulas, recreios e horas esparsas, para aprimorar dotes artísticos. (ESCOLINHA..., *Gazeta do Povo*, 1977).

¹⁵¹ Conforme entrevista concedida em 2015, desde muito cedo Amarilis Puppi teve contato com arte. Durante o período do ginásio, frequentou a Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná, tendo sido aluna de Luiz Carlos Andrade e Lima (1933-1998) pintor, desenhista, ilustrador, gravador, escultor, poeta e professor paranaense. Mais tarde, fez o Curso de Artes Plásticas na Educação - CAPE, participou de um curso da Escolinha de Arte do Brasil e, no ensino superior, cursou a Licenciatura em Educação Artística na FEMP. Puppi também atuou com o ensino de arte por um longo período. Na década de 1970 montou uma escolinha de arte para crianças em sua residência e deu aulas em algumas escolas públicas como a Escola Estadual Aline Picheth. Porém, dedicou uma considerável parte de sua vida profissional ao Museu Alfredo Andersen como diretora de ateliê e do próprio Museu entre os anos 1998 e 2002. Na ocasião da entrevista, como membro do Conselho da Instituição, brincou sobre essa relação de cinquenta anos com o Museu (SANTINI, 2016).

O tom de enaltecimento ao tempo diário e artístico proporcionado aos alunos pela Escolinha, fornecido pela notícia, mostra também um equívoco naquele período em que talvez fosse plausível ao senso comum a noção de que a criatividade tivesse um lugar específico para se manifestar.

Embora nesse período os alunos pudessem frequentá-la livremente, isso não significava ausência de interesse e de um certo empenho para com as atividades que desenvolviam na Escolinha de Arte do CEP. Ao funcionar como um setor das atividades complementares, as diversas atividades realizadas na Escolinha foram denominadas então de *subsetores*, decorrendo disso quase o mesmo modo de operar de antes:

a) dependente de cronogramas, conteúdos, situações e procedimentos propostos pelo próprio aluno, e b) desvinculado de uma carga de informações apriorísticas, pois preocupado com a pesquisa autônoma e criativa, esse funcionamento define e peculiariza a Escolinha de Arte em relação às demais atividades e disciplinas curriculares do CEP, pois, além do mais, a frequência é livre, o que significa não haver obrigatoriedade nem interesse de nota. (ESCOLINHA, 1978, p. 3).

Havia ainda, conforme referido anteriormente, um interesse na criatividade, e o motivo pelo qual era mantido o enfoque na expressão livre é que, por meio dessa manifestação espontânea, o aluno se situaria no mundo em que se inseria.

A sociedade atual revela uma tendência para anular toda forma de individualidade, e autonomia e de iniciativa pessoal, valorizando em contrapartida, a standardização e a mecanização. A arte, como manifestação individual e criativa, implica uma reação às pressões da tecnologia e a preservação dos valores humanísticos. Assim, o treinamento em criatividade e em arte contribui para manter o equilíbrio interior da personalidade que se desenvolve numa cultura tecnológica, repressora da ação pessoal e da participação consciente. (ESCOLINHA, 1978, p. 4).

No entanto, as condições formadas para ajudar o aluno a lidar, criativamente, com o contexto parecem ter vindo em desencontro à tendência do período, de educação para o trabalho, de preenchimento do tempo ocioso e de valorização da tecnologia.

Se no tempo escolar, como afirma Frago (1996) se vive uma pressão imperativa de cada minuto ocupado, de saber sempre que horas são, por um lado, na Escolinha de Arte do CEP foi possível experimentar uma espécie de “dobra” nesse tempo, no qual o aluno tinha liberdade de frequentar, permanecer, sempre retornar e até

escolher a atividade a desenvolver. Por outro, as modificações e ofertas para o uso do tempo naquele espaço parecem ter obedecido a uma lógica de expansão, vivida nos anos 1970.

Há uma estimativa, obtida por meio de notícias em periódicos locais, de o aumento das atividades ter resultado em uma média de cinco a onze atividades entre os anos 1960 e 1970, conforme o quadro 12.

QUADRO 12 – ATIVIDADES DA ESCOLINHA DO CEP (1957-1970)

| ATIVIDADES DA ESCOLINHA DE ARTE DO CEP – 1957-1978* | | | | | | | | | |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| 1957 | 1958 | 1959 | 1960 | 1962 | 1965 | 1966 | 1967 | 1969 | 1970 |
| Desenho | Desenho | Desenho | Desenho do natural | Desenho do natural | Desenho do natural | Desenho do natural | Desenho do natural | Desenho do natural | Desenho |
| Pintura | Pintura | Pintura | Pintura | Pintura | Pintura | Pintura | Pintura | Pintura | Pintura |
| | Modelagem e Cerâmica | Modelagem e cerâmica | Modelagem e cerâmica | Modelagem e cerâmica | Modelagem e cerâmica | Modelagem e cerâmica | Modelagem e cerâmica | Modelagem e cerâmica | Modelagem e cerâmica |
| | | Pintura de cerâmica | Pintura de cerâmica | Pintura de cerâmica | Pintura de cerâmica | Pintura de cerâmica | Pintura de cerâmica | Pintura de cerâmica | Pintura de cerâmica |
| | | | Artes aplicadas | Artes aplicadas | Artes aplicadas | Artes aplicadas | Artes aplicadas | Artes aplicadas | Artes aplicadas e artesanato |
| | | | | Técnicas de artes plásticas | Técnicas de artes plásticas | Técnicas de artes plásticas | Técnicas de artes plásticas | Técnicas de artes plásticas | Técnicas de artes plásticas |
| | | | | | Música | Música | Música | Música | Música |
| | | | | | | Teatro de fantoches | Arranjos florais | Teatro | Teatro |
| | | | | | | Cinema | Teatro | Escultura | Gravura |
| | | | | | | Arranjos florais | | | Escultura |
| | | | | | | | | | História da arte |

*Estão relacionados apenas os anos com modificações de atividades.

FONTE: Elaborado pela autora, a partir de: UM PROGRAMA..., *Panorama*, 1957; ESCOLINHA..., *Diário do Paraná*, 1958; A ARTE..., *O Colégio Estadual do Paraná*, 1960; AULA..., *O Dia*, 1959; 8º ANIVERSÁRIO..., *Gazeta o Povo*, 1965; COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1961?; ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1965c e ESCOLINHA, 1978.

É interessante observar que as atividades de desenho e pintura, que inicialmente constituíram a Escolinha, se mantiveram por todo o período abordado. Em seguida, foi a de modelagem e cerâmica e depois a pintura em cerâmica. Com exceção das atividades de teatro de fantoches, cinema e arranjos florais, todas as outras permaneceram após introduzidas, até 1970. Quanto às atividades de artes aplicadas, não se pode afirmar ao certo se estas eram direcionadas aos alunos ou se tratava-se do Curso de Aperfeiçoamento e Atualização de Desenho e Artes Aplicadas¹⁵², direcionado aos professores e coincidentemente anunciado em 1960,

¹⁵² Curso anteriormente operado no CJAP, conforme já apontado.

mesmo ano que inicia a atividade na Escolinha (A ARTE..., *O Colégio Estadual do Paraná*, 1960, p. 2-3). No relatório das Classes Integrais de 1962 e 1963¹⁵³, constam nos conteúdos da Escolinha de Arte a cerâmica, os trabalhos em couro, os recortes, a pintura e os trabalhos em arame, induzindo assim, a suposição de que se tratava da atividade de artes aplicadas. Porém, no programa das Classes Integrais havia também um clube com o mesmo nome e cujos trabalhos eram: serrinha, aeromodelismo, consertos de aparelhos elétricos e trabalhos em geral.

Ao incluir em sua programação a música a partir de 1965, conforme o quadro 12, a Escolinha de Arte do CEP deixava de oferecer atividades exclusivamente ligadas às artes plásticas. A ampliação da oferta das linguagens artísticas se estendia com a oferta de curta duração do teatro de fantoches. Em lugar desta, a atividade de teatro se firmava desde 1967. Outra atividade que entrou e fixou sua presença no decorrer das décadas foi a história da arte, constituindo parte importante das aulas de Educação Artística dos anos 1970 em diante. Desse modo, a crescente ampliação fornece indícios de uma certa independência estrutural para o seu funcionamento, mas também uma adesão do próprio CEP a essas atividades educativas extracurriculares.

O crescimento da Escolinha de Arte do CEP se estenderia para além das atividades após a Lei n. 5.692/71. Pelos relatórios de meados da década de 1970, pode-se depreender que pelo menos parte do tempo dos alunos seria vivido naquele espaço, também na frequência da disciplina, pois “todas as turmas fizeram trabalhos na Escolinha de Arte como cumprimento de um dos objetivos de Educação Artística” (ESCOLINHA DE ARTE, 1975b, p. 2). Aos poucos, a Escolinha abrigava também a disciplina curricular, incorporando à sua dinâmica, além do tempo regrado e medido, o ensino à base de objetivos, a avaliação, cômputo da frequência discente e mais adiante, a formação superior específica do professor para atuar no 1º e 2º graus.

Segundo relatório de 1980, as turmas da disciplina de Educação Artística seriam então trabalhadas na Escolinha de Arte, de forma dividida. Cada turma seria reagrupada de dez em dez alunos, de modo que estes cumprissem trinta e quatro créditos por semestre. Do total, quatro créditos deveriam ser cumpridos em cada setor da Escolinha de Arte, resultando aos discentes da disciplina, trabalhar “na companhia dos alunos que a frequenta[va]m livremente” (ESCOLINHA DE ARTE DO CEP, 1980a,

¹⁵³ No período das Classes Integrais a Escolinha de Arte do CEP era denominada “clube” por esse programa (COMPIANI, 1963).

p. 2). Dessa maneira, os alunos da disciplina integrariam em sua experiência curricular uma vivência na maioria das linguagens artísticas, que naqueles anos seria em desenho e pintura, modelagem, pintura em cerâmica, sucata, som, comunicação e expressão, composição (linguagem visual), xilogravura e história da arte, podendo até contar com um setor específico de xadrez.

Dos anos 1950 aos 1980, os alunos puderam experimentar o tempo e o espaço da Escolinha conduzidos pelas referidas ideias de liberdade, de autoexpressão, recreação em tempo livre, e, principalmente, entre os anos 1960 e 1980, por um forte apelo à formação integral e criatividade. Diante disso, a Educação Artística era incorporada, nos anos 1980, à cultura escolar do CEP e da sua Escolinha de Arte, cujo espaço estava sempre disponível no recreio e nas horas livres, possibilitando uma vivência do tempo artístico para além das frestas do tempo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Enquanto a pesquisa é interminável,
o texto deve ter um fim [...].*

Michel de Certeau, 2013

A estreita relação entre as disciplinas curriculares de base artística e as atividades livres de caráter extracurricular, especialmente as realizadas a partir da organização da Escolinha de Arte no Colégio Estadual do Paraná, se deu ao longo de um tempo considerável, o qual foi contemplado em parte pelo recorte temporal desta pesquisa. Esse processo no ensino secundário do Colégio fez parte de uma ambiência para a arte na educação já instalada na rede pública primária em Curitiba desde os anos 1940, período em que tais ideias eram compartilhadas e convertidas em ações por educadores como Emma Koch, Erasmo Pilotto, Eny Caldeira e Guido Viaro.

Em grande medida, além do compartilhamento das ideias de arte na educação, a coexistência de ensino e de atividades pautadas pelo objetivo de uma educação integral foi possibilitada pela amplitude de espaço da nova sede do Colégio, instalada em 1950. Os investimentos em espaços especializados como as salas de Desenho, dos Trabalhos Manuais, o espaço da Escolinha de Arte do CEP e aqueles voltados às atividades artísticas e culturais, como os do anfiteatro, auditório, biblioteca, discoteca, rádio emissora e museu, entre outros, permitiram a existência das diversas atividades de cunho artístico para além das disciplinas e atividades obrigatórias.

Tendo em vista esse contexto singular de condições materiais privilegiadas do Colégio no período que abrange a década de 1950, foi estabelecida uma importante relação intrínseca entre disciplinas e atividades extracurriculares. Provenientes de uma cultura estabelecida anteriormente à organização da Escolinha de Arte do CEP, as atividades esportivas e artísticas extracurriculares compunham uma proposta de recreação orientada para os intervalos de aulas, muito motivadas por uma preocupação de evitar que os alunos se desviassem nesses horários supostamente ociosos.

Diferentemente do Centro Juvenil de Artes Plásticas – CJAP e da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), criados fora do ambiente escolar, a Escolinha de Arte do CEP foi então organizada *na e para* a escola. Essas ações impulsionadas pela ideia de arte

na educação, alinhadas à EAB, não eram isoladas ou circunscritas apenas ao Brasil, uma vez que faziam parte de um amplo contexto internacional. Desde a sua organização, a Escolinha de Arte foi se consolidando como um espaço para o exercício da livre expressão e para a vivência de um tempo voltado para o interior, que, destacado da cobrança rígida do tempo escolar, poderia ser dedicado à autoexpressão dos alunos do CEP.

Todo esse quadro educacional não passou ileso ao impacto das mudanças legislativas, ainda que tenham sido lançadas diversas táticas e estratégias para lidar com as demandas impostas. No período abordado, ocorreram ao menos duas mudanças legislativas, a partir da Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942. A cada normatização imprimia-se nos respectivos projetos educacionais uma expectativa de cidadão laborioso, portador de um domínio técnico, e, assim, as respectivas Leis se convertiam em estratégias de intervenção no campo educativo. Nesse sentido, a referida Lei Orgânica introduzia, por meio dos Trabalhos Manuais no ensino secundário, a área de artes e um conjunto de saberes de cunho prático e profissional. Já pela Música marcava o cunho de construção da identidade nacional e pelo Desenho firmava uma base técnica instrumental na formação do potencial trabalhador. Ao mesmo tempo em que a área ocupava um certo espaço no currículo, sua presença também indicava que essa parte da formação integral se dirigia à sustentação de um projeto educacional baseado em necessidades econômicas e industriais da nação e do Estado.

Ao avançar à década seguinte, as referidas disciplinas adquiriram novos contornos em função de projetos especiais, como o das Classes Integrais e pela instituição da LDB, Lei n. 4.024/61. Como parte de um quadro nacional, o projeto das Classes Integrais no CEP, de acesso restrito a uma parcela dos alunos, ensaiava novos métodos, experimentava currículos e, diferentemente das classes comuns, incluía uma diversidade de atividades extracurriculares, algumas ofertadas na forma de Clubes. Na esteira da ampliação de atividades como os clubes de ciências, esportivos, jogos de salão, filatelia, guache, fotografia, entre outros, eram compartilhados com a Escolinha de Arte do CEP os objetivos de canalização de tendências agressivas, liberação de tensões, aplicação útil do tempo e fornecimento de meios para estimular as atividades espontâneas e criadoras.

Nesse cenário, a disciplina de Artes Aplicadas era também conduzida na forma de clube, não escapando de oferecer, de outro modo, uma experiência de formação

para o trabalho. Por outro lado, a disciplina do Desenho, nas Classes Integrais, deixava seus aspectos predominantemente técnicos para, de modo oposto, ser trabalhada em uma combinação de diferentes formas e vertentes. Embora tenham sido observadas mudanças nessas disciplinas, a relação instrumental anterior entre o Desenho e as Artes Aplicadas se manteve. Na proposta de integrar e entrosar as disciplinas, esse caráter instrumental também se ampliou, mostrando que, se o Desenho outrora servia de base para as construções de objetos e projetos, naquele momento, junto às disciplinas de Artes Aplicadas e de Música, passava a representar também um meio para efetivar o aprendizado das outras disciplinas envolvidas. Dessa forma, se na Escolinha de Arte do CEP as atividades eram operadas sob uma concepção de arte como *expressão*, nas referidas disciplinas a arte era concebida como *técnica*.

Com a LDB, Lei n. 4.024/61, uma das medidas foi estender o caráter informativo da Educação Física para a Música e as Artes Aplicadas, categorizando-as como práticas educativas e marcando um dos muitos exemplos do potencial de mobilização de uma legislação. Diferentemente das Classes Integrais, ainda que a referida Lei tenha permitido uma flexibilização curricular no ensino secundário, os alunos das classes comuns do curso ginásial público tiveram uma base de conteúdos similar à da Lei anterior no Desenho e nas Artes Aplicadas.

Após essa década, o sistema educacional, que passava por todo um processo de mudanças, teve uma reorientação de preceitos em função da instituição da Lei n. 5.692/71. Se, por um lado, essa Lei foi instituída no período ditatorial, por outro, a mudança política já tinha ocorrido quase em seguida à instituição da LDB de 1961. Com a reforma educacional dos anos 1970, uma nova e truncada visão e organização de currículo se estabelecia sob a forma de um quebra-cabeça conceitual composto por áreas, campos, matérias e formas didáticas de trabalho para o conjunto das séries e graus. Toda essa mudança afetou sobremaneira os modos de ensinar e aprender, impondo uma racionalidade diversa a seus objetivos e processos, mas talvez um dos maiores efeitos tenha sido a constituição da Educação Artística sob uma parca demarcação no currículo.

Em suas condições incomuns por ter organizado e mantido uma Escolinha de Arte, o CEP não vivenciou a dificuldade de transposição de uma concepção de arte como livre expressão, vivida em escolinhas de arte, para ser formatada, a princípio, numa grade escolar de cinquenta minutos. Também não sofreu todo o pesado impacto

da Lei n. 5.692/71, que impôs a reboque uma docência polivalente ao professor de Educação Artística. Assim como sua coordenação e professores não sucumbiram ao ensino baseado, tão somente, no aprendizado de técnicas artísticas.

O prisma da cultura escolar aponta que podem existir inúmeros processos de constituição das disciplinas e saberes. No caso do Colégio Estadual do Paraná, a presença da arte no espaço escolar era uma realidade que se expressava pelo forte vínculo entre disciplinas e atividades extracurriculares artísticas. Por essa razão, tais demandas legais não representaram um significativo entrave em função do contexto de formação da nova disciplina no Colégio, liderada pela coordenação e professores de sua Escolinha de Arte. Ainda que tenha sido uma passagem mais facilitada pelo referido conjunto, esta não foi isenta de complexidades.

Característica comum a diversos grupos, o corpo docente da Escolinha apresentava, entre seus membros, diferenças de concepção de arte na educação, por exemplo: arte como *expressão*, como *técnica* ou como *atividade*, diferenciando a condução das atividades ali desenvolvidas. Dos quase invisíveis conflitos resultaram desde a prática de aulas absolutamente tradicionais, contrárias aos pressupostos defendidos oficialmente, até a recusa silente de alguns em atender ao pleito de atualização docente, marcando o uso recorrente de margens de manobra. Porém, a falta de homogeneidade do grupo não impediu a atuação de boa parte de seus professores sob as firmes concepções de arte na educação e de criatividade, junto às ideias de liberdade. Tampouco essas diferenças constituíram barreiras para o trabalho com projetos, que ajudaram a dirimir a confusão inicial, expressa pelo sentido atribuído à categoria didática *Atividade*, no tratamento curricular da Lei n. 5.692/71, sendo este mais um fator de destaque na condução da Educação Artística no CEP.

Além disso, a formação de muitos dos professores da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná se apresentou bastante diversa nas linguagens artísticas, com alguns deles atuando em mais de uma delas, diversificação que se deu inclusive na participação em cursos de extensão na área. Desse modo, tanto as diferenças quanto a questão profissional da polivalência não os impactaram ao receberem a Educação Artística como disciplina, tendo assim os alunos podido experimentá-la por meio das diversas linguagens organizadas pela Escolinha.

Já no que concerne às concepções operacionalizadas no ensino e nas atividades artísticas nos anos 1970, o pensamento divergente, bastante almejado no desenvolvimento da criatividade nas atividades da Escolinha do CEP, tornou-se

também um objetivo para o ensino da Educação Artística. Essa foi uma das importantes intersecções entre a Escolinha de Arte e a Educação Artística, que tornaram particular o ensino desta última. Ao terem sido estabelecidas a frequência livre e a frequência curricular em 1980 nos objetivos da Escolinha de Arte, se consolidaria em definitivo a coexistência das atividades livres extracurriculares e da disciplina no Colégio.

As contradições, no entanto, sempre acompanharam o cumprimento das finalidades da Escolinha de Arte, algumas expressas na forma de regulação do tempo livre discente. As ideias de utilidade, a prática de selecionar trabalhos de alunos para exposição e venda e a separação entre o gênero feminino e masculino em grande parte do período pesquisado são outros exemplos desse tipo de incoerência.

As singularidades da edificação e materialidades do CEP, aliadas ao seu projeto de formação integral na educação pública secundária, elevaram a vivência do espaço e do tempo escolar para sua comunidade discente e docente. Porém, entre a cientificidade dos laboratórios, um complexo espaço esportivo, salas especiais e espaços próprios para atividades artísticas, foi inevitável o aprendizado da ordem do tempo na escola. Ao final, a possibilidade de ter um tempo dedicado à autoexpressão nas atividades livres e artísticas da Escolinha, assim como em outras, também era regulado pela dinâmica de ocupação das horas úteis regidas pelo trabalho.

Mesmo diante das demarcações do curso de uma disciplina, em contraste com a livre frequência em atividades artísticas extracurriculares, o compartilhamento dessas modalidades de tempo e de espaço escolar foi constante. No limite, os frequentadores das diversas atividades extracurriculares, seja no âmbito da Escolinha de Arte ou de outros contextos, também eram os respectivos alunos das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Artes Aplicadas e depois da Educação Artística, e puderam vivenciar as duas formas de lidar com o tempo e com o espaço especializado.

Diante dessas afirmações, confirmo a tese de que as intrínsecas relações entre disciplinas de cunho artístico e atividades extracurriculares, especialmente as promovidas pela sua Escolinha de Arte, mantidas no currículo e facilitadas mediante uma estrutura privilegiada, foram responsáveis por criar uma cultura escolar própria de ensino de arte no Colégio Estadual do Paraná, reforçando sua posição de instituição paradigmática no contexto paranaense. Essa relação singular contraria, assim, qualquer generalização na área sobre a disciplina de Educação Artística.

Dentro disso, é importante considerar que, além das grandes dimensões, da existência do espaço escolar especializado e das finalidades de educação integral, podem ser incluídos à concretização do CEP como instituição modelar o *discurso do Estado*, a *cobrança e expectativa da sociedade* e a *autoimagem cultivada*, o que certamente impactava a Instituição na construção de suas estratégias.

Embora haja um consenso quanto aos limites da escrita em uma pesquisa, como indica a epígrafe inicial destas considerações, que são finais apenas tendo em vista o momento presente, a investigação que ora se encerra é também um caminho aberto a novos olhares, novos arcabouços teóricos e novas problematizações. Nesse sentido, é preciso afirmar que algumas questões não puderam ser abordadas e ficaram em aberto, podendo vir a ser objeto de futuras investigações. A permanência ou não dos referidos conceitos de arte na educação e criatividade, a partir dos anos 1980, demandaria maiores investimentos. Da mesma forma, a inclusão dos modulados como uma alternativa para alunos em período de contraturno e comunidade poderem participar das atividades da Escolinha de Arte do CEP, desde os anos finais da década de 1980, é outro ponto que ficou em aberto. Finalmente, a formação docente e a possibilidade de a Educação Artística ser vista também pelo ponto de vista discente, olhar que poderia ser auxiliado por meio da análise da materialidade de exercícios e atividades, seriam mais algumas das tantas perspectivas possíveis vislumbradas nesse percurso de pesquisa, que, embora marque o final de um ciclo, apenas se inicia.

FONTES

8º ANIVERSÁRIO da escolinha de arte do CEP. **O Estado do Paraná**, Curitiba, 05 jun., 1965.

A ARTE começa na escola. **O Colégio Estadual do Paraná**, Curitiba, out., 1960. p. 3.

A COMPANHIA industrial de móveis mobiliou o Colégio Estadual do Paraná. **O Dia**, Curitiba, 29 mar., 1950. p. 7.

A EXPOSIÇÃO de arte dos alunos do Colégio Estadual. **O Dia**, Curitiba, 25 nov., 1950, p. 3.

AMADO, Gildásio. Classes experimentais no ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, INEP, v. 30, n. 72, p. 73-83, out./dez. 1958.

ANDRADE, Mário de. **O artista e o artesão**: aula inaugural dos cursos de Filosofia e História da Arte, do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal, em 1938. Disponível em: <http://www.usp.br/cje/depaula/wp-content/uploads/2017/03/O-Artista-e-o-Artes%C3%A3o_M%C3%A1rio-de-Andrade-ilovepdf-compressed.pdf> Acesso em: 15 ago. 2021.

ATIVIDADE criadora. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 14 maio, 1965.

ARAÚJO, Adalice. Em Curitiba o maior centro de criatividade da América Latina. **Diário do Paraná**, Curitiba, 4 nov., 1973. Terceiro caderno, p. 3.

_____. Tom Hudson: a necessidade de um “design” paranaense. **Diário do Paraná**, Curitiba, 28 abr., 1974. Terceiro caderno, p. 1.

ARTE infantil. CARETA: um cruzeiro em todo o Brasil. Rio de Janeiro, n. 2142, jul. 1949.

A. R. S. O ensino paranaense está em festa. **O Dia**, Curitiba, 23 abr., 1952, p. 3.

AULA inaugural do I Curso Intensivo de Desenho e Artes Aplicadas. **O Dia**, Curitiba, 19 maio, 1959, p. 9.

BARBOSA, Ana Mae. Recursos humanos e materiais para a educação artística no 1º grau. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, INEP, v. 59, n. 132, p. 577-592, out./dez. 1973.

_____. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1978.

BEJA, Maurita de Vasconcelos. Relatório de História. In: COMPIANI, Ruth. **Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná**: relatório do ano 1963. Curitiba, 1963. [datilografado].

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942a. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942.

_____. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, Df, 27 dez. 1961.

_____. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Obras completas de Rui Barbosa**: reforma do ensino secundário e superior. v. IX 1882, Tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942b.

BRASIL. Portaria n. 557 de 16 de novembro de 1945: programa de Trabalhos Manuais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, INEP, v. VII, n. 19, p. 141-147, jan. 1946.

_____. Portaria n. 966 de 2 de outubro de 1951: programa de Trabalhos Manuais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, INEP, v. XVI, n. 44, p. 249-263, out./dez., 1951.

BRASIL. Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, INEP, v. 56, n. 123, p. 130-168, jul./set. 1971c.

BRASIL. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ**, 2016. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/744346815560952165832>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

CARDOSO, Terezinha. Veja a Escolinha de Arte e a liberdade dos alunos. **O Estado do Paraná**, 25 abr., 1973.

CARNEIRO, Newton. Mariano de Lima e o ensino das artes em Curitiba. **Revista Letras**, v. 20, p. 241-264, 1972.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. _____. Indicação CFE n. 36/73. Mínimos de conteúdo e duração do curso de Licenciatura em Educação Artística, 1973. In: RAMA, Leslie M. J. da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos. (Org.) **Educação e Ensino Artísticos** (Legislação Básica). São Paulo: SE/CENP, v.1, 1984. p. 211-216.

_____. Parecer CFE n. 131/62. Disciplinas e práticas educativas. In: RAMA, Leslie M. J. da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos. (org.) **Educação e Ensino Artísticos** (Legislação Básica). São Paulo: SE/CENP, v.1, 1984. p. 97-98.

_____. Parecer CFE n. 371/63-CEPSG. Magistério de práticas educativas. In: RAMA, Leslie M. J. da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos. (org.) **Educação e Ensino Artísticos** (Legislação Básica). São Paulo: SE/CENP, v.1, 1984. p. 100-104.

_____. Parecer CFE n. 540 de 10 de fevereiro de 1977. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei N. 5.692/71. In: RAMA, Leslie M. J. da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos. (org.) **Educação e Ensino Artísticos** (Legislação Básica). São Paulo: SE/CENP, v.1, 1984. p. 181-192.

_____. Parecer CFE n. 853/71 de 12 de novembro de 1971. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei n 5.692. In: DOCUMENTA n. 132, Rio de Janeiro, nov. 1971b.

_____. Parecer CFE n. 4.833/75-CEPSG. Núcleo-comum e organização curricular a nível de 1º grau, 1975. In: RAMA, Leslie M. J. da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos. (org.) **Educação e Ensino Artísticos** (Legislação Básica). São Paulo: SE/CENP, v.1, 1984. p. 152-165.

CELESTINO, Ayrton Gonçalves. **Ofício n. 62/89 - CG**. Endereçado à Superintendente da Educação, solicitando a autorização de desdobramento de turmas. Curitiba, 6 de março, 1989.

CHAGAS, Valnir. **Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CÍCERO. Curitiba eterna. **A Divulgação**. Curitiba, Ano IV, maio/jun. 1951. p. 27-28.

COLÉGIO Estadual: artistas mirins na Escolinha de Arte. **Diário do Paraná**, Curitiba, 21 mar., 1964. p. 6.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Horário para o ano letivo de 1949**: curso ginásial, 1º ciclo, (1ª a 4ª série). Curitiba, 1949. [impresso e datilografado].

_____. **Horário para o ano letivo de 1952**: curso ginásial, 1º ciclo, (1ª a 4ª série). Curitiba, 1952. [impresso e datilografado].

_____. **Regimento Interno**. Curitiba, 1953. [manuscrito].

_____. Regimento Interno. Artigo 227. In: **Relatório dos Serviços de Inspeção do Colégio Estadual do Paraná**. Arquivo Público do Paraná, Curitiba, 1953b. p. 78 [datilografado].

_____. Regimento Interno. Artigo 230. In: **Relatório dos Serviços de Inspeção do Colégio Estadual do Paraná**. Arquivo Público do Paraná, Curitiba, 1953c. p. 79 [datilografado].

_____. Regimento Interno. Artigo 231. In: **Relatório dos Serviços de Inspeção do Colégio Estadual do Paraná**. Arquivo Público do Paraná, Curitiba, 1953d. p. 79 [datilografado].

_____. Organograma da administração, 1951. In: **Relatório dos Serviços de Inspeção do Colégio Estadual do Paraná**. Arquivo Público do Paraná, Curitiba, 1953e. [manuscrito].

_____. **Relatório dos Serviços de Inspeção do Colégio Estadual do Paraná**. Arquivo Público do Paraná, Curitiba, 1953f. [manuscrito].

_____. **Programa**. Curso de Especialização e Atualização de Desenho e Artes Aplicadas. Curitiba, [1961?]. [datilografado].

_____. **Relatório anual**: classes integrais. Curitiba, 1961. [datilografado].

_____. **Plano de alteração dos currículos do Colégio Estadual do Paraná**. Curitiba, 1962. [datilografado].

_____. **Quadro demonstrativo de número de aulas e de professores**. Curitiba, 1969. [datilografado].

_____. **Histórico da Escolinha de Arte**. Curitiba, [197-], não p.

_____. **Escolinha de Arte**. Curitiba, 1970.

_____. **Iniciação para o trabalho: Secundário**: Mecânica, Eletricidade Prática, Trabalhos em Madeira, Artes Gráficas, Encadernação, Artesanato. Curitiba, 1972? [datilografado].

_____. **Ata** de 16 de junho de 1972, sobre sistemática do trabalho de Conselho de Classe. Curitiba, 1972a. [manuscrito].

_____. **Ata** de 12 de outubro de 1972. Reunião da comissão de planejamento e diretoras do Complexo. Curitiba, 1972b. [manuscrito].

_____. **Ata** de 20 de outubro de 1972, sobre sistemática do trabalho de Conselho de Classe. Curitiba, 1972c. [manuscrito].

_____. **Ata** de 26 de outubro de 1972. Reunião da comissão de planejamento e diretoras do Complexo – 1º grau. Curitiba, 1972d. [manuscrito].

_____. **Ata** de 9 de novembro de 1972. Reunião da comissão de planejamento. Curitiba, 1972e. [manuscrito].

_____. **Ata** de 16 de novembro de 1972. Reunião da comissão de planejamento – 1º grau. Curitiba, 1972f. [manuscrito].

_____. **Ata** de 20 de novembro de 1972. Reunião da comissão de planejamento – 1º grau. Curitiba, 1972g. [manuscrito].

_____. **Projeto Implantação da Reforma de Ensino**: Lei n. 5.692 no 1º grau. Curitiba, 1972h. [datilografado].

_____. **Proposta de aulas 1973**: Área Comunicação e Expressão – 1º grau. Curitiba, 1972i. [datilografado].

_____. **Ata** de 23 de novembro de 1972. Reunião da comissão de planejamento – 1º grau. Curitiba, 1972j. [manuscrito].

_____. **Projeto para reciclagem de professores 1ª fase: RECIPRO I**. 8 fl. Curitiba, 1973?a. [datilografado].

_____. **Intexpress**. 11 fl. Curitiba, 1973?b. [datilografado].

_____. **Ata** de 13 de março de 1973. Reunião da comissão de planejamento – 1º grau. Curitiba, 1973a. [manuscrito].

_____. **Ata** de 21 de março de 1973. Reunião da comissão de planejamento – 1º grau. Curitiba, 1973b. [manuscrito].

_____. **Ata** de 6 de junho de 1973. Reunião da comissão de planejamento – 1º grau. Curitiba, 1973c. [manuscrito].

_____. **Ata** de 13 de junho de 1973. Reunião da comissão de planejamento – 1º grau. Curitiba, 1973d. [manuscrito].

_____. **Ata** de 20 de junho de 1973. Reunião da comissão de planejamento – 1º grau. Curitiba, 1973e. [manuscrito].

_____. **Relatório de 1973**. Curitiba, 1973e. [datilografado].

_____. **Ata** de 27 de junho de 1973. Conselho decisório no Grupo Escolar Tiradentes – 1º grau. Curitiba, 1973f. [manuscrito].

_____. **Plano curricular**. Habilitação desenhista de instalações hidráulicas. Curitiba, 1973g. [datilografado e manuscrito].

_____. **Projeto para reciclagem de professores 3ª fase: RECIPRO III**. 8 fl. Curitiba, 1974. [datilografado].

_____. Escolinha de Arte. **Técnicas de ensino**: apresentadas e discutidas durante o RECIPRO III. Curitiba, 1974.

_____. Escolinha de Arte. **Projeto de Educação Artística 2º grau**. Curitiba, 1974. [datilografado].

_____. **Ata** de 14 de março de 1974. Reunião da área de Comunicação e Expressão – 2º grau. Curitiba, 1974a. [manuscrito].

_____. PARANÁ. **Projeto de Educação Artística 2º grau - EDART**. Curitiba, 1974b. [datilografado].

_____. **Reunião do Departamento Educacional:** Gerência da Educação Geral - listagem de problemas. Curitiba, 1974b. [datilografado].

_____. **Escolinha de Arte** – Projeto geral para 1975. Curitiba, 1974c. [datilografado].

_____. **Projeto para reciclagem de professores 5ª fase: RECIPRO V.** 8 fl. Curitiba, 1975?. [datilografado].

_____. **Cadastro central de Recursos Humanos.** Curitiba, 1975a.

_____. **Realimentação do Plano de Implantação da Lei n. 5.692/71:** ensino de 1º grau. Curitiba, 1975b; 1980.

_____. Escolinha de Arte. **Projeto de Ensino para o ano de 1976 – 2º grau:** Desenho Básico. Curitiba, 1976. [datilografado].

_____. **Relatórios das reuniões pedagógicas,** 1º grau, 1976b.

_____. **Grade curricular.** Ensino de primeiro grau. Curitiba, 1978. [impresso e datilografado].

_____. **Realimentação do Plano curricular do Complexo Escolar “Colégio Estadual do Paraná”.** Curitiba, 1980.

_____. **1949.** Disponível em: <http://www.cep.pr.gov.br/Pagina/1949> Acesso em 30 out., 2020.

COMPIANI, Ruth. **Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná:** relatório anual. Curitiba, 1961. [datilografado].

_____. **Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná:** relatório do ano 1962. Curitiba, 1962. [datilografado].

_____. **Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná:** relatório do ano 1963. Curitiba, 1963. [datilografado].

_____. **O currículo das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná.** Curitiba, 1964. [datilografado].

_____. **A experiência das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná.** Curitiba, 1965. [datilografado].

_____. **Relatório das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná.** Curitiba, 1966. [datilografado].

CUNHA, Sônia Maria Miranda da. **Para uma fundamentação dos objetivos gerais da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná.** Curitiba, [197-], não p.

CUNHA, Nádia; ABREU, Jayme. Classes experimentais: balanço de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, INEP, v. 40, n. 91, p. 90-151, jul./set. 1963.

ENTREGUE as suas altas finalidades o Colégio Estadual do Paraná. **O Dia**, Curitiba, 31 mar., 1950, 1ª página.

ESCOLINHA de Arte do Brasil começou com o exemplo inglês. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 8 jul. 1968. 1º caderno, p. 22.

ESCOLINHA de Arte do Colégio Estadual do Paraná desenvolve o gosto estético em alunos. **Diário do Paraná**, Curitiba, 24 out., 1958, 1ª página.

ESCOLINHA de Arte do CEP faz festa de aniversário. **Estado do Paraná**, 11 jun., 1967.

ESCOLINHA de Arte do Estadual fábrica de talentos há 30 anos. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 5 jul., 1987.

ESCOLINHA de Arte é um trabalho em equipe. **O Colégio Estadual do Paraná**, Curitiba, out. 1960, p. 3.

ESCOLINHA do CEP tem boa afluência. **Gazeta do povo**, Curitiba, 5 abr., 1977.

ESCOLINHA DE ARTE DO CEP. **A escolinha de arte do CEP**. Curitiba, S.d, não p. [datilografado].

_____. **Ata da 1ª reunião**, 1ª sessão realizada no dia 5 mar. 1965a. p. 2-4 verso. [manuscrito].

_____. **Ata de 9 de abril de 1965**. 3ª reunião. Curitiba, 1965b. [manuscrito].

_____. **Ata de 6 de dezembro de 1965**. 6ª reunião. Curitiba, 1965c. [manuscrito].

_____. **Ata de 23 de abril de 1966**. 8ª reunião. Curitiba, 1966. [manuscrito].

_____. **Ata de 11 de dezembro de 1967**. 9ª reunião. 1967. p. 11-12 verso.

_____. **Ata de 29 de novembro de 1968**. 10ª reunião. Curitiba, 1968. [manuscrito].

_____. **Objetivos**. Curitiba, 1970, 3 fl. [datilografado]

_____. **Ata de nove de abril de 1972**. 18ª reunião. Curitiba, 1972. [manuscrito].

_____. **Ata de três de novembro de 1973**. Curitiba, 1973. [manuscrito].

_____. **Relatório**. Curitiba, 1974a, 61 fl. [datilografado].

_____. **Relatório da Sala de Sucata**. Curitiba, 1974b, 2 fl. [datilografado].

_____. **Relatório da Sala de Sucata**. Curitiba, 1974c, 5 fl. [manuscrito].

_____. **Relatório da Sala de Papel – tarde**. Curitiba, 1974d, 2 fl. [datilografado].

_____. **Relatório da Sala de Papel – noite**. Curitiba, 1974e, 2 fl. [datilografado].

_____. **Biblioteca**. Curitiba, 1975, 30 fl. [manuscrito, tamanho aproximado 14cm x 21cm].

_____. **Relatório semestral: junho**. Curitiba, 1975b, 30 fl. [datilografado].

_____. **Subsídios para um posicionamento a respeito do funcionamento da Escolinha de arte do Colégio Estadual do Paraná**. Curitiba, 1976, 3 fl. [datilografado].

_____. **Projeto para o ano de 1977: Atacus/77**. Curitiba, 1977a, 4 fl. [datilografado].

_____. **Projeto para o ano de 1977: Desepim III**. Curitiba, 1977b, 2 fl. [datilografado].

_____. **Projeto para o ano de 1977: Expressão pela palavra**. Curitiba, 1977c, 3 fl. [datilografado].

_____. **Projeto para o ano de 1977: Pintura de cerâmica**. Curitiba, 1977d, 3 fl. [datilografado].

_____. **Projeto para o ano de 1977: Promol (materiais moldáveis)**. Curitiba, 1977e, 4 fl. [datilografado].

_____. **Projeto para o ano de 1977:** Propa (papel). Curitiba, 1977f, 4 fl. [datilografado].

_____. **Projeto para o ano de 1977:** SOMSO (som). Curitiba, 1977g, 3 fl. [datilografado].

_____. **Fundamentação didático-pedagógica.** Curitiba, 1978 41 fl. [datilografado].

_____. **Projeto de ensino para o ano de 1980:** Educação Artística. Curitiba, 1980. [datilografado].

_____. **Relatório.** Curitiba, 1980a, 2 fl. [datilografado].

_____. **Projeto de ensino para o ano de 1980:** Educação artística. Curitiba, 1980b, 9 fl. [datilografado].

_____. **Programa da Escolinha de Arte:** objetivos gerais da Educação artística. Curitiba, 1980c, 3 fl. [datilografado].

_____. Escolinha de Arte/Educação Artística. **Projeto de Ensino para o ano de 1980.** História da Arte. Curitiba, 1980d. [datilografado]

_____. **Resumo numérico da Escolinha de Arte:** atividade livre - 1980. Curitiba, 1980e. [datilografado].

_____. **Relatório trimestral:** Escolinha de Arte - Educação artística. Curitiba, 1983. [datilografado].

_____. **Setor de gravura:** turno da noite. Curitiba, 1985a. [manuscrito].

_____. **Relatório Alfacon.** Curitiba, 1985b. [manuscrito].

_____. **Relatório da sala de modelagem.** Curitiba, 1985c. [manuscrito].

_____. **Relatório da sala de modelagem:** manhã Curitiba, 1985d. [manuscrito].

_____. **Relatório da sala da palavra:** manhã Curitiba, 1985e. [manuscrito].

FALA O presidente. **O Colégio Estadual do Paraná,** Curitiba, agosto, 1958, p. 2

FERREIRA, Hynenny Gomes. Reino encantado das crianças. **Revista da Semana,** Rio de Janeiro, p. 40-43, mar., 1956.

FONSECA, Corinto da. **A escola ativa e os trabalhos manuais.** Biblioteca de Educação. 8. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1929.

GOMES, Raul. Duas classes despresadas. **O Dia,** Curitiba, 14 out., 1954, p. 4.

GUELLI, Oscar Augusto. Espírito são, corpo são. In: **Revista do Professor,** São Paulo, ano XII, n. 12, p. 29, fev. 1954.

GUSSO, Divonsir Arthur. Reforma do Ensino do Paraná. **Boletim Informativo.** Colégio Estadual do Paraná, Curitiba, n. 41, p. 2, nov./dez.1971.

HOFFNER, Dan. Methods for art teaching. In: ZIEGFELD, Edwin. **Education and art:** a symposium. Paris: UNESCO, 1954. p. 55-56; 126 plate 9 a, 9 c.

HUDSON, Tom. Tecnologia criadora e a mente. **Arte & Educação,** n. 3, mar. Rio de Janeiro, 1971, p. 7. In: MIRANDA, Orlando. **Coletânea Jornal Arte & Educação.** Rio de Janeiro: Teatral, 2009a, p. 55.

_____. Individualismo criativo e anti-arte. *Arte & Educação*, n. 7, jul. Rio de Janeiro, 1971b. p. 13-15. In: MIRANDA, Orlando. **Coletânea Jornal Arte & Educação**. Rio de Janeiro: Teatral, 2009b, p. 125.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Escolinha de Arte do Brasil**. Augusto Rodrigues (Coord.) Brasília: INEP, 1980.

KNELLER, George F. **Arte e ciência da criatividade**. Tradução José Reis. 2. ed. São Paulo: IBRASA, 1971.

LOBO, Flávia da Silveira. Arte, fator importante na formação da personalidade: cada um de nós possui dons inatos de expressão artística. **Correio da Manhã**, Curitiba, 1ª p., 4º caderno, 10 ago., 1952.

LOURENÇO FILHO. Corinto da Fonseca e os trabalhos manuais. In: FONSECA, Corinto da. (1929). **A escola ativa e os trabalhos manuais**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1929. (Biblioteca de Educação. 8).

MCLUHAN, Herbert Marshall; FIORE, Quentin. **O meio são as massa-gens**. Rio de Janeiro: Record, 1969.

MEHL, Lenir. **Relatório**. Sobre a Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, [1962?] [manuscrito].

MENDONÇA, Neridina de. Escolinha de arte: novo método de educar divertindo. **Diário do Paraná**, Curitiba, 6 jun., 1965.

MERLIN. Zeli. Relatório de História. In: COMPIANI, Ruth. **Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná**: relatório do ano 1963. Curitiba, 1963. [datilografado].

MODERNO sistema das classes integrais. **Diário da Tarde**, Curitiba, 22 dez., 1959. p. 6.

NESTA ESCOLINHA arte é o assunto. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 21 ago., 1974.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Introdução à Didática Geral**. 12 ed. vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Científica, s/d.

_____. **Atividades extraclasse no ensino de 1º, 2º e 3º graus**. 3. ed. vol. 1. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

NISKIER, Arnaldo. **A nova escola**: reforma do ensino de 1º e 2º graus. 2 ed. Bruguera: Rio de Janeiro, 1971.

NOVAS obras concluídas. **O Dia**, Curitiba, 12 mar., 1950. p. 8.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da criatividade**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1980.

_____. Criatividade: processo x produto. *Jornal Arte & Educação*, 1971, p. 8. In: MIRANDA, Orlando. **Coletânea Jornal Arte & Educação**. Rio de Janeiro: Teatral, 2009, p. 56.

OBTEVE o Colégio Estadual do Paraná a primeira colocação no 2º concurso de corais mistos. **O Dia**, Curitiba, 24 out., 1958, p. 5.

OLIVEIRA. Glória Veiga de. Relatório de Artes Aplicadas. In: COMPIANI, Ruth. **Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná**: relatório do ano 1963. Curitiba, 1963. [datilografado].

O MAIOR Colégio da América do Sul. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 29 mar., 1950. 1.^a página.

PARANÁ: A administração do Colégio Estadual do Paraná. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**. Ano II, Nº 8, jul./ago. 1952. 526-529.

PARANÁ. Novo programa do ginásio: continuação. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**. Ano III, n. 12, maio/dez. 1953. p 209-216.

_____. Novo programa do ginásio: continuação. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**. Ano III, n. 10, jan./fev. 1953b. p 95-96

PARANÁ. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Documento – Base para o planejamento prévio para implantação do sistema de ensino de 1º e 2º graus**. vol. 2, Curitiba: FUNDEPAR: 1971.

_____. **Currículo**: Comunicação e Expressão, 5ª a 8ª série. Ano 2, n. 18, Curitiba, 1975.

_____. **Currículo**. Curitiba, 1976.

PASSOS, Leondina Nogueira. Relatório de Música. In: COMPIANI, Ruth. **Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná**: relatório do ano 1963. Curitiba, 1963. [datilografado].

PLASMANDO a cultura de nossa cidade. **A Tarde**, Curitiba, 29 mar., 1950. p. 4.

PROF. ARTHUR Borges de Macedo Júnior. **O Dia**, Curitiba, 3 mar., 1956. p. 5.

PROFESSORANDOS DE 1938 da Escola Normal de Ponta Grossa. **O Dia**, Curitiba, 2 mar., 1938. p. 7.

PIAGET, Jean. Art Education and child psychology. In: ZIEGFELD, Edwin (org.). **Education and art**: a symposium. Paris: UNESCO, 1954. p. 22-23. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000000457?posInSet=1&queryId=f62f3e8f-c5c4-4b9a-8d36-d585e0097149>>. Acesso em 15 ago. 2020.

PILOTTO, Erasmo. **Educação no Paraná**: Síntese sobre o ensino público elementar e médio. Rio de Janeiro: CILEME: INEP, 1954.

RAMA, Leslie M. J. da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos. (org.) **Educação e Ensino Artísticos** (Legislação Básica). São Paulo: SE/CENP, 1984. v. 1.

REALIZAÇÕES do governo do Sr. Manoel Ribas: síntese de um programa grandioso. **O Dia**, Curitiba, 21 maio, 1943. p. 2.

RECEBEU o Paraná a visita do Presidente. **A Tarde**, Curitiba, 31 de março de 1950, p. 1.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus. Rio de Janeiro, v. 56, n. 123, p. 130-168, jul./set. 1971.

RODA, Roaldo. Relatório de Desenho. In: COMPIANI, Ruth. **Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná**: relatório do ano 1963. Curitiba, 1963. [datilografado].

_____. **Criatividade na Educação ou Educiação**, Curitiba, [197-] p1-5.

_____. **Formação de professores polivalentes de Educação Artística**. Curitiba, 1972. [datilografado].

RODRIGUES, Augusto. Apresentação. *Jornal Arte & Educação*, 1970, p. 1. In: MIRANDA, Orlando (org.). **Coletânea do Jornal de Arte e Educação**. Rio de Janeiro: Teatral, 2009, p. 7.

_____. (Coord.). **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 1980.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. Moraes: Lisboa, 1970.

RYSICZ, Lúcia; RODRIGUES, Icléa Guimarães; MOREIRA, Ivany. **Arte na Educação**: tese apresentada pela Divisão de Atividades Culturais na Educação e Casa de Alfredo Andersen durante o 1º Simpósio de Ensino no Paraná. Curitiba, 1969. [Cópia datilografada].

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Curso de aperfeiçoamento para docentes do 1º grau**: fundamentação didático-pedagógica. Curitiba: SEED, 1974. Datilografado e encadernado.

_____. **Situação funcional**. Curitiba: SEED, 1976. Impresso e manuscrito.

SLOMPO, Thaís. A década do *glamour*. **Jornal Comunicação – UFPR**. Disponível em: <<http://www.jornalcomunicacao.ufpr.br/jornal/?p=13459>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

STERN, Arno. Private art school. 1954, p.57-58. In: ZIEGFELD, Edwin. **Education and art**: a symposium. Paris: UNESCO, 1954.

STOKLER, Heitor. 1ª exposição de arte infanto juvenil. **Diário da Tarde**, Curitiba, 1961. p. 6.

TEIXEIRA, Anísio. A escola secundária em transformação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, INEP, v. XXI, n. 53, jan./mar., 1954.

TOM HUDSON: transitions. **Yorkshire Sculpture Park**, 25 may, 2013. Disponível em: <<https://ysp.org.uk/exhibitions/tom-hudson-transitions>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

TOM Hudson vem ensinar criatividade na educação. **Correio da Manhã**, 30 jul. Rio de Janeiro, 1971. p. 4, 1º caderno.

UM PROGRAMA de recreação orientada. **Panorama**. Curitiba, n. 64, p. 3-4, set. 1957.

UMA NOITE histórica à nossa arte: fundada ontem uma sociedade que veio satisfazer as aspirações gerais em prol dum movimento artístico. **O Dia**, Curitiba, 8 out., 1944. p. 2

VARELA, Noêmia. Movimento Escolinhas de Arte. *Jornal Arte & Educação*, 1999, p. 3. In: MIRANDA, Orlando (org.). **Coletânea do Jornal de Arte e Educação**. Rio de Janeiro: Teatral, 2009, p. 391.

ZIEGFELD, Edwin. **Education and art**: a symposium. Paris: UNESCO, 1954.

ZIPPERER, Alexandre. Relatório de Português. In: COMPIANI, Ruth. **Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná**: relatório do ano 1963. Curitiba, 1963. [datilografado].

IMAGENS

CORVELLO, Julio. **Complexo do Colégio Estadual do Paraná**. 1 fotografia p&b.1966. Divisão de documentação da Biblioteca Pública do Paraná.

AULA DE PINTURA, [195-]. Referente ao Colégio Estadual do Paraná. 1 fotografia p&b. 15 cm X 21 cm. Álbum Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná. Acervo da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná.

AULA DE MODELAGEM, [195-]. Referente ao Colégio Estadual do Paraná. 1 fotografia p&b. 15 cm X 21 cm. Álbum Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná. Acervo da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná.

SALA DE MODELAGEM, [195-]. Referente ao Colégio Estadual do Paraná. 1 fotografia p&b. 15 cm X 21 cm. Álbum Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná. Acervo da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná.

PINTURA EM CERÂMICA NA ESCOLINHA DE ARTE, [195-]. Referente ao Colégio Estadual do Paraná. 1 fotografia p&b. 15 cm X 21 cm. Álbum Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná. Acervo da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná.

PINTURA NA ESCOLINHA DE ARTE, [195-]. Referente ao Colégio Estadual do Paraná. 1 fotografia p&b. 15 cm X 21 cm. Álbum Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná. Acervo da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná.

SALA de Desenho nº 212. [195?]. Referente ao Colégio Estadual do Paraná. 1 fotografia p&b. 15 cm X 21 cm. In: Relatório de Inspeção do Colégio Estadual do Paraná [195-]. Arquivo Público do Paraná.

SALA de Desenho nº 416. [195?]. Referente ao Colégio Estadual do Paraná. 1 fotografia p&b. 15 cm X 21 cm. In: Relatório de Inspeção do Colégio Estadual do Paraná. Arquivo Público do Paraná.

SALA de trabalhos manuais. [195?]. Referente ao Colégio Estadual do Paraná. 1 fotografia p&b. 15 cm X 21 cm. In: Relatório de Inspeção do Colégio Estadual do Paraná. Arquivo Público do Paraná.

SALA de trabalhos manuais - oficina. [195?]. Referente ao Colégio Estadual do Paraná. 1 fotografia p&b. 15 cm X 21 cm. In: Relatório de Inspeção do Colégio Estadual do Paraná. Arquivo Público do Paraná.

ENTREVISTAS

MEHL, Lenir. **Entrevista concedida a Daniela Pedroso**. Curitiba, 6 jun., 1989. Acervo: Museu de Arte Contemporânea do Paraná – MAC.

PUPPI, Amarilis. Entrevista realizada em Curitiba, 24 de novembro de 2015. In: SANTINI, Jacyara Batista. **Da música às artes plásticas**: a constituição da licenciatura em Educação Artística na Faculdade de Educação Musical do Paraná (década de 1970). 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

RODA, Roaldo. **Entrevista**. Curitiba, 25 ago. 2014. Entrevista concedida a Sergio Roberto Chaves Junior.

RODRIGUES, Icléa Guimarães. Entrevista realizada em Curitiba, 6 de novembro de 2015. In: SANTINI, Jacyara Batista. **Da música às artes plásticas**: a constituição da licenciatura em Educação Artística na Faculdade de Educação Musical do Paraná (década de 1970). 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, Rachel Duarte. Fotografias de e na escola: práticas do olhar e representações sociais. In: MUNHOZ, Fabiana Garcia; MORAES, Felipe Tavares; CALDEIRA-MACHADO, Sandra ABDALA, Rachel Duarte; ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios (Orgs.) **De madeiras e artes de fazer flechas**: apontamentos teórico-metodológicos em História da Educação. 1. ed. Taubaté: Casa Cultura, 2016.
- AGUIAR, Monica; FAVERO, Marcos. MAM-RIO: forma-estrutura, tectônica e empatia. In: ARQUITETURA REVISTA, v. 15, n. 2, jul./dez. p. 256-274, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/propar/publicacoes/ARQtextos/PDFs_revista_2/2_Eliane.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- ALVES, Wilson Barbosa. **A pedagogia de Rui Barbosa versus a filosofia positivista**: uma contribuição à discussão sobre o ensino do Desenho no Brasil. 105 f. Dissertação (Mestrado em Artes e Comunicação) – Setor de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Estadual Paulista. Bauru - SP, 2016.
- ANDRELO, Roseane. O rádio a serviço da educação brasileira: uma história de nove décadas. Revista HISTEDBR, Campinas, n. 47, p. 139-153, set., 2012.
- ANTONIO, Ricardo Carneiro. **Arte na educação**: o projeto de implantação de escolinhas de arte nas escolas primárias paranaenses (décadas de 1960 – 1970). 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.
- _____. **O ateliê de arte de Alfredo Andersen-1902-1962**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2001.
- _____. **Um oásis de sombra e luz em cada escola**: as escolinhas de arte e a formação do homem do futuro (1960 - 1970). Curitiba: UFPR, 2012.
- ANTONIO, Ricardo Carneiro; TORRES, Renato. Arte e indústria: o projeto da escola profissional e artes aplicadas de Alfredo Andersen (Curitiba, 1912). In: VIEIRA, Carlos Eduardo; OSINSKI, Dulce Regina Baggio; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Tabora de. (Orgs.) **História intelectual e educação**: artes, artistas e projetos estéticos. 1. ed. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2019.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). In: 37º REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. UFSC: Florianópolis, SC, 2015.
- ARTEÔNICA. Obras – Works, 1995. Disponível em: <<https://www.visgrafimpa.br/Gallery/waldemar/waldemar.htm>> Acesso em: 15 ago. 2020.
- ASKART: Artist Biography & Facts. **Dan Hoffner**, 2021. Disponível em: <https://www.askart.com/artist/Dan_Hoffner/11009438/Dan_Hoffner.aspx>. Acesso em: 15 maio 2021.
- AULETE ONLINE. Gabinete. Verbete atualizado. **Aulete**, 2021. Disponível em: <<https://aulete.com.br/gabinete>> Acesso em: 15 ago. 2021.
- BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 23-79.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BATISTELLA, Alessandro. A campanha oposicionista ao governador paranaense Bento Munhoz da Rocha Neto (1951-1955) por meio da caricatura política. In: ANPUH – XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, julho, p. 1-26, Brasília, 2017.

BELLARDO, Waldirene Sawozuk. **A Escolinha de Arte do Paraná no âmbito das concepções e políticas sobre o ensino de arte**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 103-141, jul./dez. 2001.

_____. Memória e cultura escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. In: História [online]. 2011, vol.30, n.1, pp.369-411.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BIORA, Ellen Cristina Polli. **O conceito de museu vivo na perspectiva da educação: o caso do Museu de Arte Contemporânea do Paraná (1970-1984)**. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

BLUMHARDT FOUNDATION. A potted history, 2021. Disponível em: <<http://www.blumhardt.nz/dame-doreen>> Acesso em 27 maio 2021.

BLUMHARDT, Doreen. Range of materials. In: ZIEGFELD, Edwin (Org.). **Education and art: a symposium**. Paris: UNESCO, 1954. p. 66-69. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000000457?posInSet=1&queryId=f62f3e8f-c5c4-4b9a-8d36-d585e0097149>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASWUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Tradução de Luís Guerreiro Pinto Caçais, João Ferreira, Gaetano lo Mônaco, Renzo Dini e Carmem C. Varrialle. Brasília: UNB, 1998.

BORBA, Maria da Natividade Ramalho. **Entre escritas, memórias e narrativas: rastros das manifestações da arte no Colégio de Aplicação João XXIII de 1978 a 1987**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDALISE, Anna Carolina. **O intelectual Raul Gomes e suas práticas discursivas na imprensa: narrativas sobre educação, arte e cultura no Paraná (1907-1950)**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

BRANDÃO, Pedro Ramos. História da informática: o aparecimento do computador pessoal. **Kriativ.tech**, ed. 6, 13 maio, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/327535057_Historia_da_Informatica_o_aparecimento_do_computador_pessoal>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASILEIRO, Livia Tenório. Educação Física e Arte: reflexões acerca de suas origens na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 16 n. 3 p. 742-750, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n3/a23v16n3.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BUENO, Alexandra Padilha. **Educação e participação política**: a visão de formação feminina de Mariana Coelho (1893-1940). 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

BULOTAS, Michelle Caroline. **O ensino de Língua Portuguesa e a Lei 5.692/71**: mudanças e permanências na coleção didática “Estudo Dirigido de Português” (1971-1974). 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

CADORI, Sabrina Rosa. **Entre lápis e pincéis**: o ensino de desenho e pintura na Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná (1886-1917). 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

CAIXETA, Eline Maria Moura Pereira. Uma arquitetura para a cidade: a obra de Affonso Eduardo Reidy. **Arqtexto**, n. 2, 2002. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/propar/publicacoes/ARQtextos/PDFs_revista_2/2_Eliane.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CAPELATO, Maria Helena Rolim e PRADO, Maria Lígia. **O Bravo Matutino**: imprensa e ideologia: o jornal *O Estado de S. Paulo*. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

CAROLLO, Bráulio. **Alfred Agache em Curitiba e sua visão de urbanismo**. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul em convênio com a Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC PR. Porto Alegre - RS, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a História da Educação é a História da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **A escrita da história**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 1990. p. 177-229.

CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto. **A educação física do Ginásio Paranaense ao Colégio Estadual do Paraná**: contribuições para a construção de uma história de uma disciplina escolar (1931-1951). 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

_____. **“Um embrião de laboratório de Pedagogia”**: As Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná no contexto das inovações pedagógicas no ensino secundário (1960-1967). 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

COBRA – CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE AEROMODELISMO. História do aeromodelismo. **Cobra**, Limeira-São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.cobra.org.br/historia-do-aeromodelismo>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

COLOMBO, Irineu Mario. Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e71886, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/v36/1984-0411-er-36-e71886.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CORDEIRO, Emanuelle Giamberadino Rochavetz. Educação Moral e Cívica: disciplina e prática educativa no Colégio Estadual do Paraná (1969-1986), 2012, p. 167-178. In: GONÇALVES, Nádia Gaiofatto; RANZI, Serlei M. F. (Orgs.) **Educação na ditadura civil-militar**: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). Curitiba: UFPR, 2012.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Lei n. 5.692/71: formação de professores e implicações na organização da escola. In: GONÇALVES, Nadia G.; RANZI, Serlei M. F. (orgs.). **Educação na ditadura civil-militar**: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964 - 1985). Curitiba: UFPR, 2012. p. 85-99.

CORREIA, Ana Paula Pupo. **História e arquitetura escolar**: os prédios escolares públicos de Curitiba (1943-1953). 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

_____. **Palácios de instrução**: História da Educação e arquitetura das escolas normais do estado do Paraná (1904 a1927). 282 f. Tese (Doutorado em História e Historiografia da Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CPDOC – FGV. **Waldemar Cordeiro**, [20--], FGV, S.d. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/waldemar_cordeiro>. Acesso em: 15 ago. 2019.

CUNHA, Amanda Siqueira Torres. **A coleção Educação Artística no contexto da Lei n. 5.692/71**: entre as prescrições legais e as práticas editoriais. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Dewey e Piaget no Brasil dos anos trinta. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, maio 1996. pp. 5-12. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/799>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, maio/jun./jul./ago., 2001. p. 86-154. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

DEWEY, John. **Democracy and education**. New York: The Macmillan Company, 1916.

_____. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. (Atualidades Pedagógicas, v. 131).

_____. **Vida e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967. (Biblioteca de Educação).

CURY, Lucilene; CAPOBIANCO, Ligia. Princípios da História das Tecnologias da Informação e Comunicação Grandes Invenções. **8º Encontro Nacional de História da Mídia**. Unicentro, Guarapuava – PR, 28 a 30 de abril de 2011.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A legislação brasileira para o ensino de artes e de música 1920 a 1996. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 2012. João Pessoa. p. 908-936. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/x0vn005>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

DURANTE, Silvio. Alfred Agache. **Enciclopaedia Biográfica de Arquitetos Digital**, S.d. Disponível em: <<https://www.ebad.info/agache-alfred>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

ESCOLANO, Benito Augustín. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Tradução de Heloísa Helena Pimenta Rocha; Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas - SP: Alínea, 2017.

_____. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Las materialidades de la escuela: a modo de prefacio. In: GASPARD DA SILVA, Vera Lucia. **Objetos da escola**: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012. p. 11-18

_____. Tiempo y educación: notas para uma genealogia escolar. **Revista de Educación**, n. 298, p. 55-79, 1992.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. As atas de reuniões enquanto fontes para a História da Educação: pautando a discussão a partir de um estudo de caso. **Educação Unisinos**, v. 11, n. 2, maio/agosto, 2007. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5698/2899>>. Acesso em: 15 ago 2021.

FAHEINA, Evelyn Fernandes. A instrução programada por Skinner e o uso de recursos audiovisuais na educação: considerações sobre a pedagogia tecnicista no Brasil. **Revista HistedBR**, Campinas, n. 60, p. 273-283, dez., 2014.

FARGE, Arlete. **O sabor do arquivo**. Tradução Fátima Murad. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, L. M.; DUARTE, R. H. **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; BERTUCCI, Liane Maria. Experiência e cultura: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, jan./jun., 2009. pp. 10-24.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Artes liberais e ofícios mecânicos nos colégios jesuítas do Brasil colonial. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set./dez. 2012. p. 693-751.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5, p. 28-49, Porto Alegre, 1992.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, set./out./nov./dez., 1995. Disponível em:

<http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINA0_FRAGO.pdf>. Acesso em: 15 ago 2021.

_____. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação** n. 18, p. 174-215, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/educacao-atual/>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. **Espacio y tiempo, educación e história**. Morelia - México: IMCED, 1996.

_____. Espacio y tiempo escolares como objeto historico. **Contemporaneidade e Educação**, ano V., n. 7, 1º sem., 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALILEU. Patinho Feio, um dos primeiros computadores criados no Brasil. Galileu, 3 ago. 2015. Disponível em: <<https://glo.bo/37M2uvm>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Educação musical antes e depois de Villa-Lobos e os registros sonoros de uma época**. Programa Nacional de Apoio à Pesquisa – Fundação Biblioteca Nacional/Ministério da Cultura, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://www.bn.gov.br/producao-intelectual/documentos/educacao-musical-antes-depois-villa-lobos>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

GONÇALVES, Fernando do Nascimento. **Fabulações eletrônicas**: poéticas da comunicação e da tecnologia em Laurie Anderson. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

GONÇALVES, Nádia Gaiofatto. Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná: considerações sobre seu acervo documental. In: VI CBHE: INVENÇÃO, TRADIÇÃO E ESCRITAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. Vitória-ES, 2011.

GONÇALVES, Nádia Gaiofatto; RANZI, Serlei M. F. (Orgs.) **Educação na ditadura civil-militar**: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). Curitiba: UFPR, 2012.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Tradução de Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997.

_____. **Currículo**: Teoria e História. Tradução de Atílio Brunetta. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35, p. 241-252, maio/ago., 2007.

_____. **Historia del currículum**: la construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1995.

_____. **Tornando-se uma matéria acadêmica**: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, 2, 1990. p. 230-254.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica, prova. Tradução de Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GURSKY JÚNIOR, Lauro. Escola de aprendizes artífices do Paraná (1935-1945). **Tecnologia & Humanidades**, ano 24, n. 39, jul./dez. 2010. Disponível em:

<<https://periodicos.utfpr.edu.br/rth/article/download/6259/3910>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira; DAROS, Maria das Dores. Trabalhos manuais no ensino primário e no ensino profissional para a construção da nação laboriosa: proposições de Orestes Guimarães e Corinto da Fonseca – Brasil, anos de 1920. In: X ANPED SUL. Florianópolis, 2014. p. 1-15. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1324-0.pdf> Acesso em: 20 out. 2018.

HUDSON, Mark. Obituary: Tom Hudson. **Independent**, UK, 8 jan. 1998. Disponível em: <<https://www.independent.co.uk/news/obituaries/obituary-tom-hudson-1137423.html>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

HUSTI, Aniko. Del tempo escolar uniforme a la planificación móvil del tempo. **Revista de Educación**, n. 298, p. 271-305, 1992.

INSEA. 2021. Disponível em: <<http://insea.org>> Acesso em: 15 ago. 2021.

JOSÉ JUNIOR. **Editora Fundo de Cultura**, 2019. Disponível em: <<https://administradores.com.br/artigos/editora-fundo-de-cultura>> Acesso em: 29 set. 2020.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução Gizele de Souza. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1, p. 9-35, jan./jun. 2001.

_____. Construcción de las disciplinas escolares en Europ, en RuizBerrio, Julio (org.) **La cultura escolar em Europa**. Tendencias emergentes, Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

KAPLAN, Abraham. Introdução. In: DEWEY, John. **Arte como experiência**. 1. ed. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KRAMAR, Amanda Aide Gabardo. **Crítica de arte e modernidade**: entre a formação do artista e a educação do espectador (1940-1950). 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

KRULL, Edgar. Hilda Taba. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada. **Oficina Internacional de Educación**. Paris, Unesco, v. XXXIII, n. 4, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/tabas.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas; Carlos Pereira de Almeida. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

KOSLOSKI, Daniel. **A formação e os primeiros momentos da escolinha de arte do Colégio Estadual do Paraná (1957-1958)**. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

KOSSOY, B. **História & Fotografia**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KUSSLER, Leonardo Marques. Técnica, tecnologia e tecnociência: da filosofia antiga à filosofia contemporânea. **Kínesis**, v. VII, n. 15, p.187-202, dez. 2015.

L'ART MODERNE – cours d'artcontemporain. *Jean Tinguely*, 2015. Disponível em: <<http://art.moderne.utl13.fr/2015/02/cours-du-9-fevrier-2015/>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

LAART. Arquitetura moderna: conheça sua importância e características. **LAART**, 2019. Disponível em: <<https://laart.art.br/blog/arquitetura-moderna/>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 7. ed. Campinas-SP: Ed. da Unicamp, 2013.

LE MOS JÚNIOR, Wilson; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico como instituição modelo e a experiência no Paraná. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, UFMT. CUIABÁ, MT, 2013.

LE MOS JÚNIOR, Wilson. Apresentações orfeônicas nas escolas secundárias públicas de Curitiba (1930 a 1950). In: X ANPED SUL, Florianópolis, SC, 2014. pp. 1-15.

_____. **Canto orfeônico**: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956). 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

_____. O ensino de música na escola normal (décadas de 1930 e 1940). In: IX CBHE: História da Educação: global, nacional e regional. João Pessoa, PB, 2017. pp. 5166-5176.

LIMA, Sidiney Peterson F. de. Escolinha de Arte do Brasil: movimentos e desdobramentos. 21º ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP – Vida e ficção: arte e fricção. Rio de Janeiro, 2012.

_____. Tom Hudson e os cursos de educação criadora na escolinha de arte do Brasil. 26º ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP – Memórias e inventações. Campinas, SP, 2017.

LIMA, Suderli Oliveira. **Colégio Estadual do Paraná como centro de irradiação cultural**: uma análise de suas atividades complementares (Décadas de 1960-1970). 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

LINS, Osman. **Do ideal e da glória**: problemas interculturais brasileiros. São Paulo, Summus, 1977.

LORIGA, Sabina. In: SOUZA, Ariana Barreto; LOPES, Fábio Henrique. Entrevista com Sabina Loriga: a biografia como problema. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 9, p. 26-37, ago., 2012.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos, e por meio dos periódicos. In: PINSKI, Carla Bassanezi. (Org.) **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MACHADO JÚNIOR, Cláudio de Sá. **Fotografias e códigos culturais**: representações da sociabilidade carioca pelas imagens da revista Careta. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

MARTINS, Carlos A. Ferreira. Uma leitura crítica. In: LE CORBUSIER. **Precisões sobre um estado presente da arquitetura e do urbanismo**. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. Posfácio Carlos A. Ferreira Martins. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MEDEIROS, Ceres Luehring. **O centro juvenil de artes plásticas e suas relações com o ensino da arte no Brasil da década de 1950**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade São Francisco, Itatiba – SP, 2008.

MELLO, Rosimara Albuquerque. **Campo disciplinar e cultura escolar: a trajetória do ensino de Arte no Curso Normal/Magistério, no Colégio Estadual São Vicente de Paula (Nova Esperança, PR, 1971-1997)**. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2013.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton, orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-05.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MON – Museu Oscar Niemeyer. Oscar Niemeyer: o projeto do museu, de autoria de Oscar Niemeyer, combina linhas retas e curvas, concreto e áreas verdes, o neutro e o colorido. **MON**, S.d. Disponível em: <<https://museuoscarniemeyer.org.br/institucional/oscar-niemeyer>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

MUSEUM TINGUELY. Disponível em: <https://www.tinguely.ch/de/tinguely/tinguely-biographie.html#main_nav>. Acesso em: 15 ago. 2021.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Formação profissional do “bom silvícola” nas Artes e Ofícios: a perspectiva do jesuitismo. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino de arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

NISKIER, Arnaldo. Arnaldo Niskier. Disponível em: <<https://www.arnaldoniskier.com.br/vida/biografia.html>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

NUNES, Clarice. História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 6, p. 151 – 182, 1995

_____. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. História da Educação, set. 2002 – fev. 2003. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/revistaedufoco/apresentacao-revista-educacao-em-foco/edicoes-antiores-2/ano-2002/historia-da-educacao-setembro-2002fev-2003/>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. A construção dos currículos escolares de educação física. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer. (Orgs.) **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSP, 2003. p. 171-216.

_____. Os estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares: das preocupações com as práticas escolares para o mundo da pesquisa acadêmica. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 3-41, jan./mar. 2017.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Ensino da arte**: os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba. 326 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1998.

_____. **Guido Viaro**: Modernidade na arte e na educação. 379 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

_____. **A modernidade no sótão**: educação e arte em Guido Viaro. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

_____. Um impresso pedagógico a serviço da educação pela arte: o jornal Arte & Educação (1970-1978). In: NERY, Ana Clara Bortoleto; GONDRA, José. **Imprensa pedagógica na ibero-américa**: local, nacional e transnacional. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2018.

_____. As ideias dos intelectuais vinculados à UNESCO expressas na obra Art et Éducation (1951-1954). In: VIEIRA, Carlos Eduardo; OSINSKI, Dulce Regina Baggio; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (Orgs.). **História intelectual e educação**: artes, artistas e projetos estéticos. 1. ed. Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2019a. p. 91-118.

_____. “Os meninos diante de nós”: educação, arte e política na exposição de desenhos de escolares britânicos (1941). **Revista História da Educação**, 2019b, v. 23. p. 1-36. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592019000100438>. Acesso em: 15 ago. 2021.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio; SIMÃO, Giovana. Emma Kleè Koch e as exposições de arte infantil: rituais coloridos pela educação moderna (1949-1952). In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá-PR, v. 1, n. 34, jan./abr. 2014. p. 195-222

OSINSKI, Dulce Regina Baggio; SANTINI, Jacyara Batista. Espaço e materialidades para o ensino do desenho e de trabalhos manuais. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 14, p. 213-233, 2019.

PANDINI, Sílvia. **A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná**: viveiro de homens aptos úteis (1910-1928). 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

PARANÁ. Casa Civil. Moysés Lupion, 2021. Disponível em: <<http://www.casacivil.pr.gov.br/Pagina/Moyses-Lupion#>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

_____. Manoel Ribas, 2021a. Disponível em: <<http://www.casacivil.pr.gov.br/Pagina/Manoel-Ribas#>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PEDROSO, Daniela Gomes de Mattos. **Memórias de infância de professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e suas representações sobre educação e arte (1970-1990)**. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

PERRETI, André de. Prefácio. In: HUSTI, Aniko. **La dynamique du temps scolaire**. Paris: Hachette Livre, 1999.

PEVSNER, Nikolaus. **Academias de Arte**: passado e presente. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PINSKI, Carla Bassanezi (org.) **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PINSKI, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (orgs.) **O historiador e suas fontes**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

QUELUZ, Gilson Leandro. Escola de aprendizes e artífices do Paraná (1909-1930). **Tecnologia & Humanidades**, ano 24, n. 39, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/3xOhZ0q>>. Acesso em 15 ago. jan. 2021.

QUEIRÓS, Vanessa. **Instituto de Educação do Paraná**: apropriações e representações no currículo de 1º grau, a partir da Lei n. 5.692/71. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

RAGAN, William B. **El curriculum en la escuela primaria**. Buenos Aires: El Ateneo, 1971.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? Tradução de Carlos Eduardo Vieira. **Educar**, Curitiba, p. 13-28. 2001. Editora da UFPR.

RANZI, Serlei M. Fischer; GONÇALVES, Nadia G. As fontes da escola e a pesquisa em História da Educação: contribuições do acervo do Colégio Estadual do Paraná para o campo das disciplinas escolares. Revista **HistedBR**, Campinas, n. 37, p. 29-44, mar. 2010.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RICH, Ednah Anne. **Paper sloyd**: a handbook for primary grades. Boston, New York: Ginn & Company, 1905. Disponível em: <<https://archive.org/details/papersloydhandbo00rich/page/24/mode/2up>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François et al. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2007.

ROTHEN, José Carlos. Inep com seus 70 anos: um senhor maduro em constante busca de sua identidade. In: MORAES, Jair Santana et al. **O Inep na visão de seus pesquisadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 121 p. – (Coleção Inep 70 anos, v. 3)

SÁ, Mariana Galluzzi de. Manuais pedagógicos e biblioteca escolar: análise inicial do acervo “Joaquim Nabuco” em Santo André – SP. VI CBHE – CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Vitória - ES, 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_635.htm>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SANTANA, Luciana Wolff Apolloni. **Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná**: o projeto de ensino de artes e ofícios de Antonio Mariano de Lima. Curitiba, 1886-1902. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

SANTINI, Jacyara Batista. **Da música às artes plásticas**: a constituição da licenciatura em Educação Artística na Faculdade de Educação Musical do Paraná (década de 1970). 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

SANTOS, Edilene Maria Leite dos. **A disciplina Educação Moral e Cívica no curso normal do Colégio Martinus (1969-1978):** diálogos e representações. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 149-170, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a08v22n82.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SILVA, Alicia Mariani L. L. da. Orientar, cooperar ou cooptar? O serviço de Orientação no Colégio Estadual do Paraná (1971-1975). In: GONÇALVES, Nádia Gaiofatto; RANZI, Serlei M. F. (orgs.) **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas** (Paraná, 1964-1985). Curitiba: UFPR, 2012.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Bergson e a reflexão sobre o tempo. **Casa do Saber**, 17 set. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9AWlqw4hynM>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SILVA, Maria Betânia e; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Concepções de arte na educação. Revista **HistedBR**, Campinas, n. 35, p. 141-159, set. 2009.

SILVA, Maria Betânia e. **Escolarizações da arte: dos anos 60 aos 80 do século XX** (Recife – Pernambuco). 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

SILVA, João Paulo de Souza da. **Percurso entre modernidades: Trajetória Intelectual da Educadora Eny Caldeira (1912-1955)**. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SILVA, Maria do Carmo Potsch de Carvalho e; MOREIRA, Laélia Carmelita Portela. O Ensino da Arte no Colégio Pedro II: Políticas e Práticas. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Goiânia – Goiás, 2013.

SILVA, Rossano. **A arte como princípio educativo: um estudo sobre o pensamento educacional de Erasmo Pilotto**. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

_____. **Educação, arte e política: a trajetória intelectual de Erasmo Pilotto**. 341 f. Tese de Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SILVA, Tomás Tadeu. Apresentação. In: GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Tradução Atílio Brunetta. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SIMÃO, Terezinha Simão. **Emma Koch e a implantação das escolinhas na rede oficial de ensino: mudanças na cultura escolar curitibana**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1972.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Ed. da UNESP, 1998.

STRAUBE, Ernani Costa. **Do Licêo de Curitiba ao Colégio Estadual do Paraná**: 1846-1993. Curitiba: Fundepar, 1993.

SUBTIL, Maria José Dozza. A Lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez., 2012.

TATE MODERN. Jean Tinguely: Débricolage, 1970. United King, 2020a. Disponível em: <<https://www.tate.org.uk/art/artworks/tinguely-debricolage-t03822>>. Acesso em: 02 jun., 2020.

_____. Nam June Paik: TV Garden, 1974-77. United King, 2020b. Disponível em: <<https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/nam-june-paik/exhibition-guide>>. Acesso em: 15 ago., 2020.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Organização e tradução de José Eustáquio Romão; Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores). p. 33-66

TIBBETTS, Susan. **Tom Hudson**: a study into his vision for art education. 382 f. Thesis (Doctor of Philosophy) – University of Huddersfield, England, 2014.

TRINCHÃO, Gláucia. **O desenho como objeto de ensino**: história de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros oitocentistas. 494 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Unisinos, 2008.

_____. **O saber em desenho e a didática intuitiva**: primeiro a coisa, depois a sua significação. In: VI CBHE, Vitória, 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_454.htm>. Acesso em: 02 jun. 2018.

TORRES, Renato. **O conservadorismo moderno na estruturação do projeto da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1910-1950)**. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Sobre a UTFPR, 2021. Disponível em: <<http://portal.utfpr.edu.br/institucional/sobre-a-utfpr-1>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

VALÉRIO, Telma Faltz. **A reforma do 2º grau pela Lei n. 5.692/71**: representações do processo. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

_____. Ideologia política na ditadura civil-militar e o ensino secundário de segundo grau a partir da Lei n. 5.692/71. In: GONÇALVES, Nádia G.; RANZI, Serlei M. F. (orgs.) **Educação na ditadura civil-militar**: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). Curitiba: UFPR, 2012. p. 51-65.

VASCONCELLOS, Raphael Leon de. **Entre a arte e a indústria, entre a autonomia e a oficialização**: definindo os objetivos pedagógicos do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo entre os anos 40 até o final do século XX. 281 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Setor de Filosofia, Letras e Ciências, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

VEZZANI, Iriana Nunes. **Uma revista de tipo europeu**: educação e civilização na Galeria Illustrada (Curitiba 1888-1889). 395 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, UFPR, 2013.

_____. **Jornal Quinze de Novembro**: forças educativas entre espaços de experiências e horizontes de expectativas (Curitiba, 1889-1890). 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, UFPR, 2018.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. **História de la Educación**, n. 25, 2006, p. 153-171.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (org.). **Cinco estudos em História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-40.

VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto. Classes experimentais no ensino secundário: o pioneirismo de Luis Contier (1951-1961). **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 2, p. 492-519, maio-ago. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/36084/19075>>. Acesso em: 15 ago., 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche. Reformas educativas no Brasil: uma aproximação histórica. In: TERCER CONGRESO NACIONAL Y SEGUNDO ENCUENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN. 18 a 20 de junho, Buenos Aires, 2009. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/lasminCosta/reformas-educativas-no-brasil-uma-aproximao-histrica>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de João Pedro Fróis. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

VOCÊ SABE o que é poesia concreta? **Biblioteca Central Irmão José Otão**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 22 fev. 2010. Disponível em: <<https://biblioteca.pucrs.br/curiosidades-literarias/voce-sabe-o-que-e-poesia-concreta/>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

WICK, Rainer. **La pedagogia de La Bauhaus**. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

WITTER, Geraldina Porto. Entrevista com a Prof.ª Maria Helena Novaes. **Psicologia Escolar Educacional**. v.1 n.2-3 Campinas, 1997. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571997000100012>. Acesso em: 18 ago. 2021.

ZACHARIAS, Mariana Rocha. **Espaços e processos educativos do Ginásio Paranaense**: Os ambientes especializados e seus artefatos (1904-1949). 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, UFPR, 2013.

ZANELLA, Daniel. Paraná em Revista: revistas paranaenses ajudaram a contar a história do Estado ao longo do século XX. **Cândido** – Jornal da Biblioteca Pública do Paraná, n. 116, mar. 2021. Disponível em: <<https://www.bpp.pr.gov.br/Candido/Pagina/Parana-em-Revista#>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. **Da régua e do compasso**: as construções geométricas como um saber escolar no Brasil. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, UFMG, 2001.